



# Significaciones de jóvenes universitarios sobre derechos humanos

Significations from Young University Students about Human Rights

Significações de jovens universitarios sobre direitos humanos

Abraham Magendzo K.<sup>1</sup>  
Shelom Velasco M.<sup>2</sup>  
Paulina Morales A.<sup>3</sup>

## Resumen

El presente artículo da cuenta de los principales resultados de una investigación sobre significaciones que atribuye un grupo de estudiantes universitarios a los derechos humanos en Chile. Entre aquellos, es posible adelantar que los jóvenes manifiestan una postura favorable con respecto a algunos principios referidos a los derechos humanos, como la libertad de creencias, la igualdad, el respeto a la diversidad, el papel del Estado como garante de derechos, entre otros. Junto con ello, se incorporan nuevos elementos a la discusión, a partir de tres categorías centrales que cruzan investigaciones similares en el nivel internacional, agrupadas en prácticas pedagógicas, gestión educativa, justicia social e inclusión. En cada una de ellas, a su vez, se hará referencia a tres variables intervinientes en la educación en derechos humanos: cognitivas, afectivo-conductuales y contextuales.

**Palabras clave:** educación, derechos humanos, prácticas pedagógicas, gestión educativa, justicia social e inclusión, variable cognitiva, variable afectivo-conductual, variable contextual

- 1 Doctor en Educación por la Universidad de California (EE. UU.). Director de la Cátedra Unesco de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam. Premio Nacional de Educación de Chile 2017. Académico e investigador de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile).
- 2 Doctora en Derechos Humanos por la Indiana University Bloomington. Académica e investigadora de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile).
- 3 Doctora en Filosofía por la Universidad de Valencia (España). Integrante de la Cátedra Unesco de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam. Académica e investigadora de la Universidad Alberto Hurtado (Chile).



## Summary

This article gives an account of the main results of an investigation about meanings attributed by a group of university students to human rights in Chile. Among the results, it is possible to advance that young people express a favorable position with respect to some principles related to human rights, such as freedom of belief, equality and respect for diversity, the role of the State as guarantor of rights, among others. Along with this, new elements are incorporated into the discussion, based on three central categories that cross similar research at the international level, which can be grouped into: pedagogical practices, educational management, social justice and inclusion. In each of them, in turn, reference will be made to three intervening variables in human rights education: cognitive, affective-behavioral and contextual.

**Keywords:** Education, Human Rights, Pedagogical practices, Educational management, Social justice and inclusion, Cognitive variable, Affective-behavioral variable, Contextual variable

## Resumo

Este artigo apresenta os principais resultados de uma investigação sobre significações que atribuem um grupo de estudantes universitários aos direitos humanos no Chile. Entre os resultados, é possível antecipar que os jovens manifestam uma posição favorável em relação a alguns princípios relacionados aos direitos humanos, como a liberdade de crença, a igualdade e o respeito à diversidade, o papel do Estado como garante de direitos, entre outros. Junto a isso, novos elementos são incorporados à discussão, a partir de três categorias centrais que cruzam investigações semelhantes em nível internacional, que podem ser agrupadas em: práticas pedagógicas, gestão educacional, justiça social e inclusão. Em cada uma delas, por sua vez, será feita referência a três variáveis intervenientes na educação em direitos humanos: cognitiva, afetivo-comportamental e contextual.

**Palavras-chave:** Educação; Direitos humanos; Práticas pedagógicas, Gestão educacional, Justiça social e inclusão, Variável cognitiva, Variável afetivo-comportamental, Variável contextual

## INTRODUCCIÓN

Los derechos humanos tienen un carácter y un valor universales, pero constituyen, a la vez, un concepto dinámico, en permanente evolución o apertura a nuevas significaciones que surgen desde las experiencias y necesidades emergentes en la vida de las personas y los grupos, en sus contextos geográficos y epocales.

A partir de ello, nace la necesidad de indagar cómo son esos significados por parte de los jóvenes en la actualidad, qué valor les confieren, con qué temas los relacionan y qué importancia adquiere la historia reciente de Chile en sus discursos sobre derechos humanos. Asimismo, es preciso comprender qué rol ha cumplido la educación formal en estas construcciones, así como otras experiencias de vida referidas a los ámbitos familiar y social.

A estas inquietudes buscó responder la investigación desarrollada por el equipo de la Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam, titulada *Jóvenes Universitarios y Derechos Humanos* (2017). De ella se da cuenta en el presente artículo, junto con nuevos elementos de análisis provenientes de otros estudios de similar cariz, en virtud de lo cual es posible visualizar proyecciones de este trabajo, con miras a su continuación con base en nuevas aristas.

La referida investigación tuvo como objetivo central explorar las significaciones sobre los derechos humanos de los estudiantes que ingresan a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), año académico 2016, en relación con las informaciones, fuentes, vivencias, actitudes y comportamientos que nutren dichas significaciones.

La hipótesis de trabajo apuntó a que los jóvenes que ingresan a la universidad provenientes del sistema escolar formal darán cuenta de diversas significaciones de los derechos humanos, percibiéndolos y expresándolos en un lenguaje y un sistema valórico propio de sus experiencias generacionales. Dichas significaciones podrán considerar o no la dimensión jurídico-política vinculada a la historia reciente de Chile, o bien abrirse a nuevos temas y problemáticas sociales, e incluso proponer la formulación de nuevos derechos. Esto, en un contexto nacional en que los derechos humanos se constituyen como un constante tópico de debate, vinculado tanto con los sucesos históricos como con las nuevas demandas de inclusión y participación social, y dada la finalidad de la educación de asumirlos como objetivo transversal, al igual que de abordar algunos contenidos expresamente relacionados con ellos.

Ahora bien, como se señalaba líneas arriba, este artículo integra y articula los resultados de la investigación ya referida con nuevas reflexiones, que remiten a aquellas áreas en las cuales es posible agrupar otras indagaciones disponibles sobre educación y/en derechos humanos en el nivel internacional, desde el 2009 en adelante. A partir de esto, se detectaron tres grandes categorías o campos de interés, en torno a los cuales giran las investigaciones disponibles sobre educación en derechos humanos. La primera está constituida por las prácticas pedagógicas en derechos humanos, en contextos educativos formales anteriores a la fase universitaria. Es analizada en relación con la diada enseñanza/aprendizaje (habilidades, estrategias, evaluación), desde lo percibido por los estudiantes sobre la información recibida de sus educadores en materia de derechos humanos. Una segunda categoría remite a la gestión educativa y su vinculación con los derechos humanos. En ella, son relevantes las experiencias de gestión, implementación y organización como políticas internas, enlazadas con los derechos humanos y su articulación con las políticas públicas. La tercera categoría apunta a la justicia social y la inclusión, en cuanto a los valores y el sentido que se asigna en el ámbito educacional a los

derechos humanos. Esta refiere a la responsabilidad institucional con la educación en derechos humanos y su integración en el sistema educativo.

De manera transversal, se identificaron tres variables que influyen decididamente en los procesos de educación en derechos humanos, a saber: a) cognitivas; b) afectivo-conductuales; c) contextuales. De esta forma, cada una de las categorías antes mencionadas es abordada aquí en asocio con estas tres variables, en el apartado referido a la discusión.

Finalmente, el presente texto se ha organizado siguiendo la estructura corriente para artículos científicos: metodología, resultados y discusión.

## METODOLOGÍA

En el plano metodológico, esta investigación contempló una aproximación cuantitativa y otra cualitativa al objeto de estudio. En lo cuantitativo, se propuso un primer nivel descriptivo, por medio de la aplicación de una encuesta tipo Likert compuesta de 7 afirmaciones relativas a su experiencia escolar y derechos humanos; 40 afirmaciones frente a las que debían posicionarse los encuestados; 7 preguntas de conocimientos sobre derechos humanos y opinión sobre el particular. Se planteó aplicar dicha encuesta al mayor número posible de estudiantes de primer año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, durante el periodo lectivo 2016, pertenecientes a un universo de 524 jóvenes de las tres facultades de la institución (Ciencias Sociales, Pedagogía, Artes). Finalmente, la muestra quedó compuesta por 390 estudiantes encuestados, equivalente a un 74,4 % del universo.

En la etapa cuantitativa, el modelo de análisis propuesto fue estadístico descriptivo, el cual trabaja con el promedio y la mediana del total de respuestas de la encuesta y, en casos específicos, se cruzaron los datos por el perfil de los estudiantes, según género, edad, carrera, etc. Asimismo, se simplificó la presentación de las respuestas referidas a la batería de preguntas que miden actitudes, para las que la escala tipo Likert utilizada incluyó cinco alternativas: total acuerdo, acuerdo, ni acuerdo ni desacuerdo, desacuerdo, total desacuerdo. Cabe precisar que en el análisis se optó por unir las respuestas total acuerdo y acuerdo y las respuestas desacuerdo y total desacuerdo, de modo que solo se hace referencia a las alternativas acuerdo y desacuerdo. La opción ni acuerdo ni desacuerdo se reduce a no se pronuncia o no responde.

En el contexto de la fase cualitativa, se realizaron entrevistas en profundidad a once estudiantes quienes, habiendo respondido la encuesta, se ofrecieron voluntariamente a participar en la segunda etapa. Esto permitió indagar cuáles eran las

informaciones, fuentes, vivencias, actitudes y conocimientos que habían nutrido las significaciones descritas en el primer nivel. Las preguntas y respuestas de la entrevista refirieron, preferentemente, a aspectos tratados en la encuesta.

El modelo propuesto para el análisis de este corpus de entrevistas toma el nombre de análisis cualitativo de categorías por objetivos y consiste en trabajar en dos momentos (Ibáñez, 1979, 1998):

- Momento 1: Análisis descriptivo que considera los datos con las propias palabras de los actores involucrados (enfoque *Emic*), tomando las afirmaciones más significativas y relevantes de la categoría de análisis. Esto se refiere a un sistema lógico-empírico cuyas distinciones fenomenológicas o “cosas” están hechas de contrastes y distinciones, que los actores mismos consideran significativas, con sentido, reales, verdaderas o, de algún otro modo, apropiadas.
- Momento 2: Análisis interpretativo que considera el conjunto de todas las respuestas relacionadas con la categoría de análisis (enfoque *Etic*). Esto se refiere a distinciones fenoménicas adecuadas para la comunidad de los observadores científicos.

## RESULTADOS

En este apartado, se presentan los principales resultados de la investigación, organizados de acuerdo con las tres categorías mencionadas al inicio: prácticas pedagógicas, gestión educativa, justicia e inclusión social. A partir de cada una de ellas, se hará referencia a algunos productos, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, para –en el apartado siguiente– profundizar la discusión en torno a dichas categorías.

### 1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

#### 1.1. Fase cuantitativa

En lo que respecta a la fase cuantitativa del estudio, un primer ámbito remite a la experiencia e información recibida por los encuestados sobre derechos humanos, en la institución educacional en la que cursaron sus estudios secundarios. En torno a ello, es posible destacar los resultados siguientes, partiendo por la afirmación 1, que señalaba: “*En la institución escolar donde cursé mi enseñanza media, se conversaba y se hacían clases sobre los derechos humanos*”. Al respecto, el 63 % (244) de los estudiantes señala no haber recibido datos referidos a los derechos humanos. En

cambio, el 36 % (142) responde positivamente a la afirmación. No se advierte una diferencia significativa entre hombres y mujeres.

El hecho de que un 63 % de los estudiantes indique que en las instituciones educacionales donde cursaron su enseñanza media no se conversaba ni se hacían clases sobre los derechos humanos es preocupante, dado que estos temas están incorporados en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) del Ministerio de Educación. Precisamente, su intención es vincularlos directa o indirectamente con los derechos humanos. La idea es que todas las asignaturas hagan alusión a dichos objetivos, a partir de sus contenidos disciplinarios. Más aun, en las asignaturas de Historia, Ciencias Sociales y Geografía, en segundo año medio, hay una subunidad denominada Golpe Militar y Transición a la Democracia, en la cual debe abordarse la historia reciente y, por supuesto, la violación a los derechos humanos durante la dictadura.

Ligado a esto último, la afirmación 7 planteaba a los encuestados: *“En la institución escolar donde cursé mi enseñanza media, se pensaba que hablar sobre las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura militar era politizar la escuela y crear conflictos innecesarios”*. Sobre el particular, el 69 % (266) está en desacuerdo con que hablar del tema signifique politizar la escuela. En cambio, un 26 % (100) cree que habría riesgo de politizar la formación. Con base en ambas afirmaciones, se podría concluir que, si bien en un alto porcentaje de los establecimientos no se enseñan los derechos humanos, en la percepción de los estudiantes no se censuraban algunas manifestaciones referidas a estos. Por cierto, esta es una situación controversial indicadora, supuestamente, de que la educación en derechos humanos confronta un currículum muy sobrecargado y de que todavía persisten tanto aprensiones como miedos respecto al tema. Inclusive, el hecho de que haya un porcentaje importante de estudiantes quienes perciben su institución como no dispuesta a asumir el riesgo de hablar de violaciones durante la dictadura es preocupante.

También, muy ligada al campo de las prácticas pedagógicas, la afirmación 5 indaga en torno a los procesos de toma de decisiones y cauces de participación al interior de las comunidades educativas. Esta sostiene: *“En la institución escolar donde cursé mi enseñanza media, los estudiantes teníamos la oportunidad de participar (en forma individual y a través de asociaciones) en un proceso democrático de toma de decisiones para elaborar las políticas y las reglas de la escuela”*. La distribución de las respuestas muestra que solo un 39 % (153) considera que en su institución se practican la democracia y la participación de los estudiantes, en tanto que un 57 % (224) no lo considera así. No hay diferencias de género significativas en las respuestas, sino, más bien, plantean el problema de la participación de los estudiantes en sus instancias representativas, lo que parece atentar contra el reglamento de convivencia escolar.

Respecto del conocimiento de los encuestados sobre los derechos humanos, cuestión que podría dar luces sobre su presencia o ausencia en los espacios educativos por medio de prácticas pedagógicas orientadas específicamente a ello, los resultados que siguen no son del todo taxativos. La afirmación 26 sostiene: “*Para respetar realmente los derechos humanos es necesario conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos*”. Al respecto, un 52 % (204) de los encuestados afirma estar de acuerdo con la necesidad de conocer la Declaración Universal, para poder respetar los derechos humanos. En desacuerdo se declara el 25 % (96) de los encuestados. No toma posición por el tema el 23 % (89) de los estudiantes. No se advierte diferencia significativa respecto al sexo. Estas cifras son relevantes y serán retomadas para su discusión en el apartado final. Entre otras cosas, indican que –a juicio de los estudiantes– los caminos para la concreción del respeto a los derechos humanos no solo dependen de procesos cognoscitivos y de incorporación de contenidos e información sobre el tópico, por ejemplo, conocer expresamente la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esto, a su vez, interpela a las prácticas pedagógicas.

Vinculado con lo anterior, las siguientes tres preguntas quisieron averiguar el conocimiento con que contaban los estudiantes sobre derechos humanos. Así, la pregunta 48 reza: “*¿En qué año se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos?*”. El 25 % de los estudiantes (45) acierta en el año de la Declaración, 25 % se equivoca, y el 50 % no sabe o no responde. En la misma línea, se les preguntó: “*¿Cuántos artículos comprende la Declaración de Derechos Humanos de las Naciones Unidas?*” (pregunta 50). No respondió el 81 % (316) y solo 6 % (25) acierta en que los artículos de la Declaración son 30.

Ante la pregunta “*¿Cuándo se conmemora el Día Internacional de los Derechos Humanos?*”, (pregunta 49), el 71 % (275) de los encuestados no acierta en identificar la fecha en que se publicó la Declaración Universal. Solo un 7 % (28) responde que fue el 10 de diciembre.

Llama la atención que, pese a que un alto porcentaje de estudiantes estima que para respetar los derechos humanos hay que conocer la Declaración Universal, en las respuestas dadas respecto a la información sobre fecha, artículos y día de conmemoración, existe un alto porcentaje de encuestados que demuestra su desconocimiento, relevando, de paso, la necesidad de prácticas pedagógicas especialmente dirigidas a la enseñanza de este instrumento internacional, en particular.

Junto con ello, se consideró necesario saber si los estudiantes conocían las instituciones que se preocupan de los derechos humanos. Se les presentó una lista de organizaciones y se les preguntó: “*¿Cuál de estas organizaciones se preocupa por la*

*educación en derechos humanos: ONU, CEPAL, OMS, UNESCO, Green Peace, Amnistía Internacional?”* (pregunta 52). Las respuestas son muy dispersas, sin embargo, conviene señalar que, entre estas organizaciones internacionales, un porcentaje de estudiantes que casi alcanza el 50 % ubica a la ONU y a la UNESCO como las encargadas de la educación, promoción y defensa de los derechos humanos.

Finalmente, muy ligada a las prácticas pedagógicas, la afirmación 33 planteó a los encuestados: *“El respeto de los derechos humanos no se enseña, sino que se adquiere viendo cómo se comportan los otros”*. El 40 % (156) considera que el ejemplo de la comunidad es importante, el 33 % (127) no se pronuncia, mientras que el 27 % (103) no está de acuerdo. Las interpretaciones de estos resultados pueden ser diversas, entre ellas, que, en la idea de ejemplificación, bien cabe lo ocurrido al interior de las comunidades educativas, en cuanto modelos de organización guiados por los derechos humanos. Asimismo, el porcentaje de estudiantes en desacuerdo con esta afirmación quizás pueda estarlo, en virtud de la consideración sobre la necesidad de enseñar, específicamente, sobre respeto por los derechos humanos.

## 1.2. Fase cualitativa

Ahora bien, en lo que respecta a la fase cualitativa del estudio, en el marco de la categoría prácticas pedagógicas, es posible hacer referencia a tres preguntas de la entrevista en profundidad, realizada a algunos estudiantes quienes previamente participaron de la etapa cuantitativa. Cabe precisar que, tras la aplicación de la encuesta y considerando que un 63 % de los estudiantes encuestados afirmó que en la institución escolar donde cursó su enseñanza media no se conversaba ni se hacían clases sobre derechos humanos, se buscó saber si los alumnos conocían algunos de los documentos indispensables que constituyen el marco de los derechos humanos y conocer su opinión sobre la importancia de manejar esa información.

Así, la pregunta 5 planteó: *“¿Ha leído documentos sobre DDHH como la Declaración Universal, pactos o convenciones? ¿Le parece importante conocer estos documentos? ¿Por qué?”*. Frente a esta interrogante, la mayoría de los estudiantes entrevistados afirmó haber tenido acceso a parte de estos documentos (principalmente, a la Declaración Universal y la Convención de los Derechos de la Infancia), algunos en instituciones educativas (lo que los sitúa fuera del 63 % antes mencionado) y otros por un interés o búsqueda personal en medios tales como la televisión o Internet. Varios manifestaron que este conocimiento no se profundizó, que tuvieron de él solo una aproximación general y únicamente dos entrevistados expresaron no haber accedido nunca a este tipo de documentos.



Es importante observar que todos los entrevistados coincidieron en que les parecía muy importante manejar esta información como parte de una formación crítica, que permitiría brindar a las personas mayor conciencia sobre sus derechos<sup>4</sup>:

“Es necesaria, la gente sabría cuando se le pasa a llevar o cuando no”.

“Porque si yo no estoy consciente de mis derechos yo nunca voy a decir que no, entonces mi vida constantemente va a estar propensa a que se burlen de mí”.

“Es como saber el nombre, el RUT<sup>5</sup> para salir a la calle, los derechos están primero, para proteger a las personas y segundo, para entender el valor que tiene cada persona...”.

“... porque ahí mismo te das cuenta de esos derechos que son inalienables, derecho a la salud, derecho a la educación, te das cuenta de los derechos que carece tu mismo país”.

Asimismo, muy vinculadas con las prácticas pedagógicas, es interesante rescatar algunas opiniones que evidencian la conciencia que estos jóvenes tienen sobre cómo podrían abordarse tales contenidos y las dificultades para su aprendizaje:

“... yo creo que debe partir por algún documento para sustentar una base teórica de lo que son los derechos humanos y después llevarlos más allá a un tema más complejo, incluso en las relaciones del día a día que tiene uno con las personas”.

“... la gente tampoco tiene un hábito muy bueno de lectura dependiendo del lugar donde esté ubicado y tampoco lo va a hacer porque le va a dar pajita y si lo pasan en las noticias lo van a dar como ellos quieran y no lo van a explicar con detalle”.

“Son importantes, lamentablemente como son tan burocráticos mucha gente se aleja de ellos, pero sí al menos en los colegios se intenta pasar, como los libros para niños, los derechos de los niños, se intenta dar ideas, pero uno acercarse al documento es difícil, es como si te preguntaran si has leído la Constitución entera, te pierdes en la burocracia que está dentro de ese documento”.

En resumen, frente a este punto podemos señalar que existe generalizado consenso en los estudiantes entrevistados, en torno a la importancia de leer y conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pactos y convenciones; entienden que manejar esta información permite a las personas hacer valer sus derechos.

4 Todos los discursos recogidos tras la fase cualitativa de la investigación son presentados aquí en forma de extractos textuales entrecorridos.

5 Se refiere al número de documento de identificación personal que se utiliza en Chile.

Unida al contenido de la enseñanza sobre derechos humanos, en este caso, en cuanto a su instrumental jurídico, se indagó también en la arista histórica del proceso educativo, tal como lo refleja la pregunta 7: “*¿Le parece que la historia reciente de nuestro país ha influido en su forma de percibir los DDHH? ¿De qué manera?*”. Ante esta consulta, varios entrevistados se refirieron más al presente que a la historia reciente de violación de derechos humanos en la dictadura; sin embargo, al final casi todos relacionaron ambos periodos, esbozando las influencias de uno sobre otro. Al respecto, manifestaron tener una mayor conciencia sobre diversos temas que afectan sus vidas cotidianas:

“... se ha hecho como más consciente el tema de la libre elección (...) por ejemplo yo igual soy homosexual, entonces como minoría también con el tiempo he podido ser más libre, estar ahí sin tantos problemas”.

“... a mí y a mi generación por lo menos nos deja como enseñanza lo que ocurrió acá, porque aquí hubieron hartas violaciones a los derechos humanos, se escondió harta información, se inventaron cosas y yo creo que a nosotros como generación y como veinteañeros nos deja la enseñanza de que ojalá eso nunca más ocurra...”.

“... si no me pongo en la historia, no hago una contextualización cómo voy a tener yo una conclusión para saber algo, o sea el cambio que hubo, si no me pongo en la historia cómo lo voy a saber...”.

“Me formé porque el profesor claramente te lo enseña desde el punto de vista que tiene y ahí tú ves si estás de acuerdo con él o tienes otra percepción. Él decía el ascenso económico que hubo en la dictadura, que al final igual después hubieron efectos que no eran benéficos [...] Decía él que ninguna razón justifica esos hechos”.

Es interesante advertir que estos entrevistados se sienten capaces de extraer sus propias conclusiones de lo que han escuchado y vivido.

La pregunta también deja expreso que en lo que más ha influido la historia reciente de Chile sobre estos jóvenes y su relación con los derechos humanos es en sus razonamientos y críticas al sistema que les tocó heredar. Sobresale, en varios discursos, la percepción de que el hecho de haber pasado por una dictadura catapultó una mayor conciencia de los derechos humanos:

“... si yo cuando chica no me hubiese enterado de Víctor Jara, en el colegio también me metían Víctor Jara, si yo no lo hubiese escuchado el último discurso de Allende o ver documentales sobre el Golpe [...] Esto forjó a que yo pensara de manera distinta, con cuestionamiento”.

“... tal vez si hubiera nacido en dictadura el tema sería mucho más fuerte en mi vida, tal vez no tiene la importancia que debería tener los derechos humanos, solamente es la mención de algún profesor o un ramo en la universidad, pero quizás más adelante yo no trabaje con derechos humanos o no me lea los documentos que tú dijiste, pero sí ha influido, lo poco que sé tuvo influencia este periodo que estamos viviendo ahora”.

Por último, es importante rescatar la opinión de un estudiante respecto al estado actual de los derechos humanos en Chile:

“No existe en Chile una cultura de respeto a los derechos humanos y eso se refleja tarde o temprano en la política [...] no existe una cultura de derechos humanos en Chile, todavía se considera que golpear a un delincuente estando atrapado es legítimo y que de hecho es lo que se tiene que hacer. Todavía se tiene que pagar por una mejor salud porque es caro. O que se tiene que pagar caro una buena educación, entonces no existe esa cultura de los derechos”.

Esta última opinión establece lo trascendental de las prácticas pedagógicas, en cuanto contribución a una cultura de los derechos humanos.

Finalmente, otra interrogante recoge una arista de total actualidad en materia de prácticas pedagógicas (pregunta 9): “¿Cree que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se relacionan con los DDHH? ¿De qué manera?”. En efecto, es esta una disquisición llena de sentido que permitió ahondar en la relación establecida por los entrevistados entre los medios de comunicación y las nuevas tecnologías con los derechos humanos. También son interesantes las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en el plano de las prácticas pedagógicas, con miras a la enseñanza y promoción de los derechos humanos.

Ante la consulta, todos los estudiantes afirmaron que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se relacionaban con los derechos humanos, en cuanto aparatos de difusión sobre temáticas que afectan a estos últimos. Así, la mayoría admitió que estos dispositivos se prestaban para atentar contra los derechos a la privacidad; que podían manipular la información y, por lo tanto, la opinión que las personas pudieran tener sobre temáticas asociadas a los derechos humanos; que eran una ventana abierta al *bullying*. Un entrevistado expresa claramente esto en los términos que siguen:

“Sí, tanto como que las benefician en términos de difusión y tanto que las perjudica como mecanismo para transgredir a las personas, es un arma de doble filo totalmente”.

Algunos entrevistados son bastante críticos respecto a los medios. Un estudiante señala:

“Siempre están manipulando los medios de comunicación para disfrazar la violación a los derechos humanos”.

Pero hacen una diferencia entre Internet y otros medios:

“Yo creo que el Internet ha servido más para que la gente se exprese libremente, más que la televisión, creo que la televisión está muy amarrada, nos muestran lo que ellos quieren que veamos y también eso está regulado por las superpotencias del país, [...] el Internet es mucho más libre en ese sentido, porque uno puede decir lo que quiera cuando quiera y eso hace que la gente tenga libre expresión, que es un derecho humano”.

De igual manera, los participantes de la entrevista hacen notar las contradicciones que presentan las redes sociales, en relación con los derechos humanos. Un estudiante entrevistado lo expresa en los términos siguientes:

“Las redes sociales yo creo que es algo mucho más delicado, porque uno es libre de escribir lo que quiera y también uno se topa con mucha intolerancia y odio derechamente que se promueve y resguarda bajo la libertad de expresión”.

Esta opinión, además, plantea a las propias prácticas educativas el desafío no solo de recurrir a la tecnología para educar en derechos humanos, sino también de formar en el uso de esta, con miras al respeto de tales derechos; las tecnologías no pueden estar libradas a su suerte y autorregulación, deben desplegarse en un marco de derechos operante.

Junto con lo dicho, es del todo acertada la referencia que hace un estudiante sobre cómo las nuevas tecnologías permiten que conozcamos lo que pasa en otros países en relación con los derechos humanos y que establezcamos comparación con el nuestro. Se formula de la manera siguiente:

“... por la tecnología podemos ver la opinión de otros países más desarrollados, que están más avanzados que nosotros, que piensan distinto, yo creo que eso ayuda a que nosotros nos pongamos en la postura de que sí, estamos mal, estamos atentando contra el derecho del otro, no solamente golpear a otra persona, matarlo, torturarlo, no solo eso es maltratar los derechos humanos, sino que no aceptar que viene de otro país, no aceptarlo, no integrarlo, entonces encuentro que la tecnología sí nos ha ayudado a ver la visión de otros países como para guiarnos a aceptar bien qué son los derechos humanos” .

Los entrevistados asumen que en el mundo actual no se puede prescindir de las tecnologías y tienen plena conciencia de que su uso masivo y desmedido conlleva, muchas veces, problemas éticos, situación que les preocupa. Sin embargo, también expresan que es una herramienta, la cual, bien usada, aporta mayor libertad y conocimiento. Un estudiante concluye:

“Las redes sociales y la tecnología es la mejor plataforma didáctica, dinámica, hace que las personas se interesen por temas como los derechos humanos”.

## 2. GESTIÓN EDUCATIVA

### 2.1 Fase cuantitativa

En esta segunda categoría, los resultados remiten, especialmente, a relevar el rol de las entidades educativas en la enseñanza de los derechos humanos. De esto da cuenta, por ejemplo, la afirmación 11: “*Los miembros de una institución educativa tienen derecho a asociarse para defender sus derechos*”, respecto de lo cual el 95 % (372) se manifiesta de acuerdo. A propósito de esto, conviene recordar que la Declaración Universal y los instrumentos internacionales sobre derechos humanos enfatizan no solo los derechos individuales, sino, igualmente, los colectivos, es decir, el derecho de las personas tanto a asociarse como a organizarse en su promoción y defensa de sus intereses. En este caso, se trataría, entonces, de transitar hacia una gestión educativa basada en los derechos humanos, más allá de la resolución de cuestiones operativas de corte administrativo.

En referencia a quién es el principal responsable de educar y garantizar la promoción y protección en derechos humanos, las siguientes respuestas son ilustrativas. Frente a la afirmación 12: “*La institución educacional debe favorecer la organización de los estudiantes para actuar frente a problemas relacionados con la justicia, la ecología, la pobreza, la discriminación y la paz*”, el 95 % (392) está de acuerdo; solo un 2 % (8) manifiesta su desacuerdo.

Asimismo, la afirmación 32 señala: “*El Estado es quien debe garantizar que se respeten los derechos de todas las personas que viven en su territorio*”. El 80 % (310) adjudica al Estado la función de garantizar este respeto, mientras el 14 % (54) no se pronuncia y el 7 % (24) está en desacuerdo. Estos porcentajes hacen pensar en la relevancia de ellos, especialmente, en el caso de instituciones educativas públicas; empero, no solo de estas, pues, respecto de los derechos humanos, su primacía debe trascender a las diferenciaciones en términos de propiedad (estatal o privada), particularmente, si se trata de instituciones educativas.

Finalmente, específicamente en el campo de la educación de nivel universitario, la afirmación 47 sostiene: “*Todas las universidades deben ofrecer a sus estudiantes un curso obligatorio de derechos humanos*”. El 73 % (285) está de acuerdo, pero el 22 % (84) no se pronuncia y un 5 % (18) está en desacuerdo. Es importante tener en cuenta estos resultados, especialmente, si se suman los porcentajes de encuestados que no se pronuncian y no están de acuerdo con la aseveración planteada, los cuales alcanzan un 27%, es decir, estudiantes que no afirman la obligatoriedad de un curso sobre derechos humanos en la universidad.

## 2.2 Fase cualitativa

Los resultados de la fase cualitativa, en el contexto de esta categoría, pueden dar luces sobre el punto anterior. En particular, la pregunta 1: “*¿Dónde siente que ha aprendido más sobre los derechos humanos, en su casa, en el colegio, con sus amigos, en otro lugar? ¿Le parece importante que se eduque en derechos humanos? ¿A quién cree que le corresponde la educación en derechos humanos de la ciudadanía?*”. En sus respuestas, constatamos que todos los entrevistados afirmaron haber recibido algún tipo de información sobre derechos humanos, antes de haber ingresado a la universidad. La mayoría sitúa estos conocimientos como parte de su aprendizaje en el colegio, principalmente, en la asignatura de historia, asociada a un docente interesado en el tema, lo que queda expresado en comentarios como:

“... he aprendido más en el colegio, porque teníamos un profesor en específico, de Historia, que no seguía mucho el currículum que le daba el Ministerio [de Educación] y nos enseñaba cosas que él pensaba que nos podían servir; lo mismo de la Geografía [...]él también nos enseñó el tema de los derechos humanos, la Declaración de los Derechos Humanos y las violaciones de los derechos humanos que ocurren en Chile, que ocurren hasta el momento, hasta el día de hoy, entonces yo creo que el aprendizaje más significativo que he tenido fue en el colegio porque ya que en segundo medio a ti te hablen de eso es como chocante...”

“... tuve un buen profesor de Historia que me ayudó bastante pero más allá de salir del lado teórico, no”.

“... en tercero medio tuve electivo de Historia, entonces ahí se habló de lo que sería derechos humanos, derechos inalienables, que cada persona los tiene simplemente por el hecho de nacer y obviamente el profe de Historia también fomentaba lo que sería el derecho humano a cada persona y siempre lo decía en el colegio, porque lo tuve en tercero y cuarto, decía: ‘cuando ustedes salgan, lo primero, lo más importante que a mí me interesa cuando salgan de acá es que ustedes sean respetuosos con cada persona y en su trabajo’”.

Una alumna relató una experiencia escolar, en la que, al parecer, los derechos humanos habrían estado integrados en el enfoque educacional del colegio:

“Vengo de un colegio, en básica, donde se hablaba de los derechos humanos, entonces yo desde chica que soy consciente, incluso en todos lados estaban pegados los derechos del niño, [...] En ningún otro colegio te enseñaban eso”.

Quienes manifiestan haber aprendido sobre derechos humanos en el hogar, lo vinculan luego a la continuidad que ello tuvo en el espacio educativo:

“En mi casa siempre se me enseñó lo que sería el respeto, pero ya en temas más formales como de concepto sería en el colegio”.

Tres de los entrevistados relataron que sus conocimientos en derechos humanos han sido el resultado de una búsqueda e interés personal, a partir de nociones básicas recibidas en el hogar o en los centros de estudio –lo que podría explicar, en parte, el hecho de que no todos afirmen la necesidad de un curso sobre derechos humanos en la universidad, como se refirió anteriormente– y expresan:

“... aprendí más en el preu, porque en el preu tuve hartas clases de derechos humanos y ahí me explicaron más el tema y más que eso sola, por separado me fui instruyendo más, viendo videos y ese tipo de cosas”.

“... sí, y ahí va netamente iniciativa propia porque los colegios solamente hablan generalidades, no se te enseñan así como la violación plena, dura, tipo método de tortura, eso no te lo enseñan en el colegio y en la universidad tampoco, es por tema propio que yo he ido a centros de tortura, Londres 38, Villa Grimaldi, Museo de la Memoria, cosas que muestran lo real, lo cotidiano que sufrían las personas que estaban ahí, que yo creo que eso es lo que más marca una persona”.

“... yo creo que donde más he aprendido de derechos humanos ha sido en las convocatorias y en las ponencias que llaman las universidades...”.

Todos los entrevistados manifestaron estar de acuerdo con que es importante la educación en derechos humanos y entregaron diversos argumentos para apoyar esta idea, tales como la trascendencia de otorgar una “mayor conciencia” a las personas acerca de sus derechos. Aclararon su percepción de que la gente desconoce cuáles son esos derechos, que debía ser una “educación clara y con objetivos”, la cual podía “implementarse en la asignatura de ciudadanía, alejada de lo moral, más como toma de conciencia”, preocupada por la “biodiversidad” y el “respeto por las diferencias”. Resalta como preocupación de varios entrevistados el hecho de haber finalizado su educación escolar sin conocer la Declaración Universal de los

Derechos Humanos o de sentir que en su entorno se han naturalizado expresiones y actitudes que faltan a ellos.

Finalmente, si bien la mayoría expresa que la educación en derechos humanos es responsabilidad de todas las personas como parte de “un trabajo colaborativo y complementario”, con un llamado a “generar políticas públicas” enfocadas en derechos, considera que tal formación es, primordialmente, una responsabilidad de las “instituciones educacionales” y que es necesario abordarla en “los primeros años de escolaridad”. Incluso, uno de los entrevistados piensa tiene que haber un ramo de educación en derechos humanos, así como de ética.

### 3. JUSTICIA SOCIAL E INCLUSIÓN

#### 3.1 Fase cuantitativa

En el marco de esta tercera categoría, los resultados de la fase cuantitativa remiten a un conjunto de valores y sentidos subyacentes a la incorporación de los derechos humanos en el proceso educativo, que se desprenden, especialmente, de las afirmaciones presentadas a continuación.

Frente a la afirmación 46: “*La educación debe ser concebida como un derecho y no como un «servicio»*”, el 96 % de los encuestados (373) señala estar de acuerdo, negando que la educación sea solo un “servicio”. Esta postura es muy significativa, toda vez que en Chile han existido al respecto posiciones discrepantes; algunos argumentan que es un servicio y, como tal, debe adscribirse a las leyes del libre mercado. De hecho, se trata de un derecho consagrado en el artículo 26, inciso 1, de la Declaración Universal.

En relación con la actitud y conducta personal frente a los derechos humanos, se desea saber cuál es la posición de los estudiantes en los casos de violación de algunos derechos y frente a determinadas situaciones que aparentemente podrían justificar hacer excepciones en el respeto de ellos. Así, se les solicitó que se pronunciaran respecto a la afirmación 13: “*Frente a un caso de abuso que afecte los derechos humanos de otra persona, asumo una postura activa y manifiesto mi rechazo*”. Ante ella, el 91 % (354) se muestra de acuerdo con asumir una actitud personal de rechazo.

Unida a ello, la afirmación 20 asevera: “*Los abusos y atropellos que se cometen a los derechos humanos en mi entorno no son de mi incumbencia ni responsabilidad*”, frente a lo cual el 89 % (348) está en desacuerdo. Un 8 % (31) no se pronuncia.



En la misma línea, la afirmación 27 planteaba: “*A toda persona, independiente de su origen, deben respetársele sus derechos*”. Al respecto, el 95 % (368) está de acuerdo; el 4 % (14), en desacuerdo.

En estas tres afirmaciones (13, 20 y 27), los estudiantes se perciben como sujetos de derechos, en cuanto les importan tanto sus derechos como los de los demás y se sienten responsables ante eventuales violaciones. Esto, por cierto, demuestra una actitud encomiable de parte de los alumnos que están incorporándose a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Es posible pensar, además, en extrapolar esta comprensión a los contextos educativos previos a la universidad.

Ahora, en cuanto a condiciones estructurales necesarias para el respeto de los derechos humanos, la afirmación 17 sostenía: “*Para que los derechos humanos sean respetados es necesario ampliar, reforzar y profundizar la democracia*”. El 72 % de los encuestados (278) señala estar de acuerdo. Sin embargo, un 17 % (65) no se pronuncia y un 12 % (47) indica estar en desacuerdo. Si bien es cierto esta pregunta/afirmación fue planteada en términos generales a los encuestados, es factible pensar que la relación entre democracia y respeto a los derechos humanos pueda ser extrapolable al contexto educativo. El valor de la democracia debe reflejarse, también en tanto valor subyacente, a las prácticas pedagógicas y a una gestión educativa coherente con ello.

Otro aspecto importante en esta categoría tiene relación con dos valores revelados desde la perspectiva de los estudiantes encuestados y que –desde una óptica de educación en derechos humanos– debiesen ser incorporados como principios del actuar de las instituciones educativas. Tales valores apuntan a la igualdad de género y el respeto por la diversidad. De esto da cuenta, por ejemplo, la afirmación 37: “*En Chile la mujer tiene las mismas oportunidades que el hombre*”, frente a la cual el 81 % (317) está en desacuerdo, mientras que el 10 % (38) no se pronuncia.

Otro elemento que remite a valores subyacentes se vincula a la incorporación de la diversidad cultural, respecto de lo cual el tema de la inmigración es, sin duda, un tópico por tomar en cuenta en el campo de la educación en derechos humanos, dada su actualidad en la sociedad chilena. Al respecto, la afirmación 34 planteó: “*Estoy dispuesto a que en mi país vivan inmigrantes procedentes de otros países de América*”. Un 91 % (353) está de acuerdo y un 6 % (24) no se pronuncia.

Ya estrictamente en el terreno educativo, la afirmación 43 aseveraba: “*No me importaría estudiar en una institución en la que más del 50 % de los estudiantes esté compuesto por extranjeros*”, ante lo cual un 86 % (338) está de acuerdo, un 7 % (25) en desacuerdo y un 6 % (22) no se pronuncia.

A ello se suma la afirmación 10: “Es positivo que una institución educativa cuente con profesores, administrativos y personal de servicio de distintos orígenes y culturas, incluyendo a extranjeros”. Un 93 % de los encuestados (365) está de acuerdo con ella.

En general, el conjunto de respuestas sobre la no discriminación de los extranjeros está en línea con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La variación en los porcentajes en función de la pregunta no es muy significativa.

### 3.2 Fase cualitativa

Finalmente, en lo concerniente a la fase cualitativa de la investigación, los resultados destacables en el marco de esta categoría pueden centrarse en las respuestas a dos preguntas en particular.

Ante la pregunta 3: “¿Considera que los DDHH son válidos para todas las personas sin importar su condición, estado, origen o situación ante la justicia, o habría excepciones?”, 6 de los 11 entrevistados respondieron que los derechos humanos son válidos para todos. Apoyaron sus respuestas con opiniones como:

“Ante la ley, todos somos iguales”

“... el hecho de ser humanos nos otorga derecho desde el nacimiento, yo creo que hacer excepciones en cuanto a los derechos, la sola idea suena ridícula. Hay que educar a las personas para que no crean eso, que esa idea no se masifique, o sea, no existen los humanos de primera, de segunda y tercera categoría...”

Sin embargo, el resto de los entrevistados expresó sus dudas y, si bien manifestaron estar de acuerdo con que los derechos humanos son válidos para todas las personas, también dijeron que quienes han cometido delitos deben tener derechos acordes con su situación judicial:

“... deberían serlo dentro de sus propias realidades, porque me hablas de la justicia yo me hago una idea de las personas que están privadas de libertad porque [...] han transgredido las normas, dentro del sistema penitenciario debe existir respeto a los derechos humanos, pero dentro de la realidad que ellos viven”.

En otras respuestas podemos observar que se genera una confusión cuando consideran las acciones judiciales como algo externo a los derechos humanos que dependen de criterios individuales:

“... yo creo que debiese ser universal, lo cual los incluye a todos, da lo mismo color, estado social, económico, en fin, pero sí creo que hay gente a la cual hay que enjuiciar

o hacer una crítica sabiendo que violó los derechos humanos, pero es difícil decir quién sí quién no”.

Asimismo, llaman la atención las contradicciones que el tema genera entre quienes manifiestan dudas acerca de si las personas privadas de libertad o quienes han delinquido merecen se les respeten sus derechos:

“Los presos podría ser, cuando pienso en eso me choca con mi forma de ser porque hasta a un preso se le deberían respetar los derechos, todos deberían tener sus derechos y ser respetados, pero en el caso de un preso igual es como complicado porque es una persona que infringe los derechos de otra persona, ahí en realidad yo creo que igual deberían respetar un poco más sus derechos, pero igual tienen que aprender de alguna manera a respetar al otro...”.

“No sé responder, me complica esa pregunta... he pensado si es necesario que se les respete a todos, porque hay gente que la verdad ha hecho harto daño, que no merecen eso...”.

Podemos constatar que el tema genera controversias entre casi la mitad de los estudiantes entrevistados y es muy probable que el porcentaje de personas no inclinadas por ninguna preferencia no se sienta capaz de afirmar, de manera rotunda, que las personas, sin excepción, somos sujetos de derecho. Con todo, es evidente que se debe seguir profundizando en ello en la formación escolar, especialmente, en cuanto a situar la universalidad de los derechos humanos como un principio irrenunciable.

Finalmente, ante la pregunta 6: “¿Cree que los derechos humanos requieren de un determinado sistema de gobierno para que pueda exigirse su respeto? ¿La democracia favorece o dificulta el respeto a los derechos humanos?”, la mayoría de los entrevistados puso en un signo de interrogación el funcionamiento del sistema democrático en Chile. Frente a un sistema de gobierno que debiera garantizar más que ningún otro los derechos humanos, expresaron sus dudas, dejando en evidencia que el democrático se hallaba cada vez más alejado de sus principios fundacionales.

Uno de los entrevistados, aludiendo a la democracia tal y como la entendían los griegos, cuestionó la falta de participación ciudadana que impera en la actualidad, donde la democracia estaría representando solo a unos pocos. Desde otros ángulos, esta visión es secundada por varios de los participantes de la entrevista, que entienden bien lo que significa una democracia consolidada y su estrecha relación con los derechos humanos, pero también la sienten inestable e insegura, carente de participación y poco representativa. Al respecto opinan:

“... se supone que debiese favorecer, estamos hablando que el pueblo es quien finalmente tiene que gobernar”.

“... considero que la democracia es la mejor forma de gobierno [...] es donde se manifiesta la voluntad soberana, yo creo que la forma de gobierno que mejor puede velar por su cuidado, mantención y también participación”.

“... si la democracia funciona sí, si es como en Chile no. No, porque la democracia que hay en Chile no es una democracia en sí”.

“... hay sistemas de gobiernos que los transgreden solo por ser ese tipo de gobierno. Estoy pensando en las monarquías, en el mismo caso de Pinochet también, porque si estamos hablando de una democracia como debería ser [...] porque a veces se hacen llamar democracia y no tienen nada de pinta de democracia. Porque faltan leyes que la garanticen”.

“... es que democráticamente hablando o hablando en forma totalitaria, como sea siempre van a haber faltas a los derechos humanos, siempre va a existir eso, solo que en democracia pasan por debajo de la mesa, siempre”.

“... debería funcionar bien, pero la democracia actual no sirve para eso”.

En lo concerniente a la participación ciudadana, el tema fue complejizado por los estudiantes, exponiendo algunas tensiones que podrían explicar por qué creen que los derechos humanos tampoco son respetados en los sistemas democráticos:

“Al momento en que se habla de democracia se habla de la decisión de la mayoría y el tema es que esa mayoría haya sido bien educada y haya adquirido lo que es el respeto a los derechos humanos, ya que son ellos los que están buscando un representante para que ese pensamiento se siga nutriendo. El problema es mucho más de fondo, ya que no es de quien esté representando el poder, sino de quienes los eligen y cuál es la crianza que tienen por detrás”.

“Es que yo tampoco creo en la democracia, o sea yo ya no voy a votar, pero igual a mí me imponen... ¡lo que salga! Pero actualmente no, no sé si la democracia ayuda tanto, o sea ¡es distinto estar en una democracia que en una dictadura!, en la dictadura yo sé que ahí todo se va a vulnerar siempre”.

Otro de los entrevistados hace ver que

“... las democracias de acá no están muy estables, entonces yo creo que si una democracia no es estable los derechos humanos tampoco lo van a ser, por eso creo que en un tipo de democracia puede que se fortalezcan los derechos humanos porque se

respeten, pero en otra democracia como la de Chile, Venezuela, si se puede llamar democracia, no fortalece los derechos humanos”.

Este punto de vista es compartido por entrevistados que afirman ver las democracias del primer mundo como estables y, por lo tanto, asumen que ellas son respetuosas de los derechos humanos.

Llama también la atención el estudiante que opina que no es un sistema de gobierno específico el que debiera favorecer los derechos humanos, considerando que varias democracias han atentado contra estos, y que la universalidad debiera implicar no depender de un modelo de organización política. Sin embargo, el mismo alumno afirma luego que los derechos humanos no son aplicables a todas las culturas, desarrollando ideas que tensionan su propio razonamiento:

“... yo creo que los derechos humanos no deberían tener color político ni partido ni nada que los segmente a no respetarlos, yo creo que deberían ser universales [...] para todos los países, para todos los gobiernos, pero no sé si para todas las culturas. Porque hay culturas que por ejemplo se dañan a ellos mismos representando algo que avala su cultura, como acciones que son históricas dentro de una cultura, que la hacen propia y que la hacen única. Deberían dejar que ellos realicen lo que han hecho durante toda su historia para que perduren, sino ahí también estarían como extinguiendo esa cultura, esa cultura no perduraría en el tiempo. Yo creo que las democracias europeas, norteamericanas favorecen mucho a los derechos humanos, en ese tipo de democracias que ya tienen una base sólida, de años, de siglos instalados en el país, pero hay lados por ejemplo Asia o el mismo caso de América, las democracias de acá no están muy estables [...] Lo más controversial son los pueblos originarios y sus derechos, por ejemplo la democracia boliviana se respeta completamente, es un estado plurinacional, es una constitución que integra los pueblos originarios, pero en Chile no, no ocurre de la misma manera, en Brasil tampoco, en Brasil están extinguiéndose los pueblos originarios”.

Lo interesante de esta entrevista en particular es que el estudiante es consciente de las controversias que, de manera recurrente, se instalan en torno a los derechos humanos, su universalidad y los derechos de las culturas de pueblos originarios. Por ejemplo, aunque tal vez por falta de información o experiencia, sus opiniones revelan cierto desconocimiento y tendencia a mezclar problemáticas.

## DISCUSIÓN

En el presente apartado, se desarrolla un conjunto de reflexiones que retoman y profundizan lo expuesto hasta el momento. Cabe precisar que en esta sección se



conectan las significaciones sobre derechos humanos de los estudiantes, en cada una de las categorías antes identificadas (prácticas pedagógicas, gestión educativa y justicia social e inclusión), con tres nuevos elementos transversales a ellas, los cuales se relacionan con una constatación basal del estudio. Los significados que los alumnos atribuyen a los derechos humanos a partir de dichas categorías, están transidos por elementos i) cognitivos, es decir, cuánto saben y entienden los estudiantes de los derechos humanos; ii) afectivo-conductuales, esto es cómo perciben los derechos humanos y cuán dispuestos están a involucrarse en su defensa; iii) contextuales, o sea en qué otros espacios vivencian situaciones asociadas a los derechos humanos o recogen información al respecto (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito y Agrusti, 2016; Rorty, 1999).

En efecto, las observaciones preliminares del análisis indican, contraintuitivamente, que el proceso de significación no depende únicamente de que los estudiantes conozcan y procesen aspectos cognitivos de la educación en derechos humanos. De hecho, de los 390 participantes en el estudio, solo un 36 % dice haber recibido dicha formación. Más específicamente, la investigación reveló que, pese a que el 52 % de los alumnos afirmó que para respetar los derechos humanos se debe conocer la Declaración Universal, un 6,63 % tenía información acerca de la fecha, los artículos y el día de conmemoración consignados en aquella. En consecuencia, la educación en derechos humanos es el primer paso en una estrategia que debe ser diseñada para maximizar la significación respecto de estos, por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta que los indicadores de tal significación no serán diferentes entre alumnos con o *sin* educación en derechos humanos, a menos que esta se extienda a los planos afectivo-conductual y contextual.

### **Categoría 1: Las prácticas pedagógicas y las significaciones sobre derechos humanos**

Como se señaló al inicio de este artículo, las prácticas pedagógicas remiten a la información y los contenidos sobre derechos humanos que emplean los estudiantes. En el estudio realizado en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, según lo detallado, se constató una débil instalación de la educación en derechos humanos como práctica pedagógica en los niveles previos a la formación universitaria, a pesar de que los derechos humanos están adscritos como Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en las bases curriculares del Ministerio de Educación, para los niveles parvulario, básico y medio. De hecho, los estudiantes advierten que las instituciones educacionales no enseñaban ni conversaban sobre derechos humanos, lo que se relacionaría con el registro de conocimiento previo sobre el tema, que se presenta bajo. Las prácticas pedagógicas son procesos vinculados, por una parte, con las habilidades socioafectivas desplegadas en el proceso educacional

o de aprendizaje; de ahí, entonces, que los grados de comprensión dependen de prácticas en las cuales, directa o indirectamente, los contenidos disciplinarios se ajustan a los derechos humanos. Sin embargo, a partir de estos hallazgos, se puede concluir que falta agenciar una *narrativa* que vincule los elementos del contenido sobre derechos humanos a un enfoque acomodado a la comprensión que los estudiantes requieren (Money y Coughlan, 2016).

Las prácticas pedagógicas son procesos enlazados, por otra parte, con las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desarrolladas en el proceso de enseñanza. Es decir, dichas prácticas pedagógicas efectivas y eficaces, en la enseñanza-aprendizaje, aportarán en la construcción del conocimiento de los educandos, dentro y fuera del aula, en cualquier contexto educativo. Llama la atención que, pese a que un alto porcentaje de estudiantes estima que para respetar los derechos humanos se debe conocer la Declaración Universal, en las respuestas dadas respecto a la información sobre fecha, artículos y día de conmemoración, existe un alto porcentaje de encuestados que demuestra su desconocimiento. Esto releva, de paso, la necesidad de prácticas pedagógicas especialmente dirigidas a la enseñanza del mencionado instrumento internacional, en particular<sup>6</sup>.

Más aún, en el caso de la investigación central de este artículo, se constató la relevancia de la variable afectivo-conductual como crucial en la valoración de los estudiantes sobre el respeto a los derechos humanos; asimismo, sobre su disposición a actuar frente a atropellos de dichas prerrogativas. Los alumnos se adhieren a la idea de la ejemplificación al interior de las comunidades educativas, por tanto, los modelos de organización guiados por los derechos humanos son importantes, observando las condiciones necesarias para un ambiente seguro y acogedor, con miras a la enseñanza-aprendizaje. Así, al menos se expresa, en las investigaciones enfocadas en liderazgo docente, clima de aprendizaje escolar, compromiso estudiantil, interacción alumno-profesor, rol del profesor, participación de estudiantes, orientación vocacional, convivencia escolar, donde los investigadores sugieren que el aprendizaje de los estudiantes se lleve a cabo a través de un proceso y contexto educativo riguroso (Walan y Mc Ewen, 2017).

Ligada a ello, la indagación realizada permitió visualizar la relevancia de generar entornos educativos respetuosos de los derechos humanos, especialmente de los

6 Al respecto, como equipo de Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam, estamos próximos a presentar un libro titulado *Pedagogía y didáctica para la enseñanza de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Experiencias, reflexiones, desafíos y proyecciones A 70 Años de la Declaración Universal (1948-2018)*. Aquí se recogen numerosas experiencias pedagógicas y reflexiones provenientes de diversas partes del mundo, para trabajar este instrumento en espacios educativos formales e informales.

propios estudiantes en su calidad de sujetos de derechos, como base indispensable para prácticas pedagógicas de formación en derechos humanos.

Se observó, también, la impronta que no pocos docentes de nivel secundario fueron dejando en sus estudiantes, relacionada con la formación en esta área. En efecto, para algunos alumnos se trató de su primer –y decisivo– acercamiento al tema de los derechos humanos. En tal sentido, la reflexión docente debería ser la llave que abre puertas hacia el cambio y la mejora, a través de la actualización. Por medio de la retroalimentación entre los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se pueden lograr cambios beneficiosos para los educadores y sus estudiantes. Deben ser estos últimos el foco principal, porque son quienes perciben lo que estaba sucediendo en sus entornos (la sala de clases u otros espacios) y responden a ello (Gregorcic, Etkina y Planinsic, 2017).

Los estudiantes no solo manifiestan la necesidad de que se enseñe específicamente *sobre el* respeto por los derechos humanos y se promueva este, sino, además, desean que se actualicen las formas y contenidos de aquellos. Desde esa perspectiva, conforme los datos, se muestra que, para dominar estrategias de estudio y regular su propio aprendizaje, el alumnado requiere contar con las habilidades que le permitan aprender y que estas se entreguen de manera efectiva (Boevé *et al.*, 2017). Todos estos elementos debieran cruzar la formación en derechos humanos en el contexto educativo, donde las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la evaluación observen las ventajas de trabajo colaborativo, metacognición, aprendizaje en aula, rendimiento escolar, objetivos de aprendizajes, enfoques y metodologías de enseñanza, entre otros.

El desarrollo de las prácticas pedagógicas se puede analizar desde una perspectiva en la cual los estudiantes dan cuenta de que la adquisición de conocimientos es una parte. Sin embargo, ellos buscan ser capaces de argumentar, criticar, resolver problemas y comunicar (Lehesvuori, Ramnarain y Viiri, 2017) los derechos humanos, para contribuir a una cultura y a una conciencia tanto individual como colectiva, donde tales prerrogativas son el centro.

## **Categoría 2: La gestión educativa y las significaciones sobre derechos humanos**

La segunda categoría de análisis, la gestión educativa, se vincula con la implementación y organización de las políticas internas de administración, gestión y evaluación en los diversos contextos educativos. Es definida como un proceso (Molano, 2016) en el que transitan diversos procedimientos (por ejemplo, pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos), a través de un objetivo de optimización. En ese mismo orden de cosas, se podría estimar que, para los



estudiantes, esta categoría es un proceso cuando conectan la educación en derechos humanos con la sociedad. Particularmente, lo hacen cuando lo ligan a un enfoque integral, a un procedimiento de aprendizaje escolar y a un tipo (o relación) de enseñanza particular. En consecuencia, se puede entender que la gestión educativa adscribe a contextos más amplios, de acuerdo con las percepciones del estudiantado. Con ello, se evidencia cómo la educación en derechos humanos trasciende a la entrega de contenidos en el espacio del aula, dado que requiere de todo un marco institucional o procesual que les otorgue coherencia (Schulz *et al.*, 2016).

Junto con ello, los estudiantes conectan sus posibilidades de acción (participación o intervención) en derechos humanos con los espacios que se les otorguen en educación. Como se revela, sus significaciones se presentan influidas por una gestión participativa que debería, además, promover la asociatividad entre ellos, como estrategia de práctica y defensa de sus derechos. La justicia, la ecología, la pobreza, la discriminación y la paz son derechos que les preocupan y esperan que sus instituciones educativas favorezcan su protección, por medio de la organización estudiantil. Esto emerge consistente con el hecho de que, a mayor participación, nuevas formas de interacción se absorben por la gestión educativa (Correa, Álvarez y Correa, 2009); de hecho, los resultados indican que los jóvenes entenderían que se aprende a ejercer y defender los derechos humanos poniéndolos en práctica. Por lo tanto, habría otro contenido por tener en cuenta en la gestión educativa en derechos humanos, que apuntaría a atender los principios en la perspectiva de estos derechos, los cuales responden a fundamentos éticos compartidos socialmente. Tales fundamentos conectan sus respuestas con la perspectiva de la participación en los derechos humanos, en lo que estarían adscritos tanto los procesos como las prácticas que definen y median la participación de los estudiantes en sus comunidades (a menudo denominada participación o ciudadanía activa). Es imprescindible, entonces, avanzar hacia el desarrollo y la concreción de prácticas de gestión educativa cada vez más democráticas, participativas y respetuosas de los derechos humanos. Es interesante que, a diferencia de lo que sucede con las respuestas en relación con el contenido, cuando los jóvenes requieren responder acerca de los principios, participación e identidades, sí usan el razonamiento y la aplicación, dado que llegan a conclusiones más amplias o procesan tal contenido en términos de comprensión de situaciones nuevas.

A la usanza de una simplificación de la jerarquía de los procesos cognitivos (Anderson *et al.*, 2001), los estudiantes podrían aplicar diferentes tipos de conocimiento, relacionados con la educación recibida (dícese del conocimiento: de hecho, de procedimiento, conceptual y metacognitivo), puesto que, simplemente y como se advirtió antes, asignan contenidos a la gestión educativa, a través de sus respuestas. Por lo tanto, se puede identificar qué saberes –de los propuestos

por Anderson *et al.* (2001)– los alumnos utilizan y hacen prevalecer en sus asignaciones. Luego, de la investigación se desprende que la significación (i. e., representación) de los derechos humanos en los estudiantes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano considera la medida en que estos desarrollan la capacidad de procesar el contenido que ellos mismos asignan a la educación en esos derechos, para llegar a conclusiones más amplias que cualquier parte del conocimiento. Lo anterior incluye los procesos involucrados en la comprensión de conjuntos complejos de factores que influyen en las acciones por desarrollar, así como en la planificación o evaluación de soluciones y resultados estratégicos. Se extiende desde las aplicaciones directas del saber, hasta la selección y asimilación de este, al igual que la comprensión de múltiples conceptos, los cuales conducen a situaciones complejas, multifacéticas, desconocidas y abstractas.

La gestión educativa se ubica así mucho más allá de la mera resolución de cuestiones administrativas; los estudiantes desarrollan la expectativa de ser influenciados por actividades y experiencias vinculadas con la cultura escolar o con el entorno social inmediato fuera de la escuela (por ejemplo, eventos de grupos de pares), entre otros. El estudio es también coherente con investigaciones que demuestran que los jóvenes están cada vez más conscientes de sus derechos y garantías, de la importancia de los valores y la formación en derechos humanos (Labraña, Lara y Jedlicki, 2010).

Sumado a lo aludido, la indagación da cuenta de que en las respuestas de los jóvenes hay una centralidad del estudiante individual que se expresa a través de lo que puede denominarse *identidades*, en relación con un sentido personal de ser –no obstante– un agente de acción social con conexiones a múltiples comunidades. Algunas respuestas que lo ilustran provienen de lo señalado por los alumnos en el apartado cualitativo, en el cual se hizo referencia a diversas instancias que han marcado la preocupación y el interés por el tema de los derechos humanos en la juventud. Más aún, porque todos los entrevistados afirmaron haber recibido algún tipo de información sobre el tema, antes de haber ingresado a la universidad, aunque no fuera de manera sistemática ni necesariamente en entornos educativos formales. Las fuentes de información referidas apuntaban al espacio familiar o del hogar, a una búsqueda personal, a algún profesor de historia que abordó el tema (no siendo necesariamente parte de una política institucional), al ámbito preuniversitario.

Dicho en otras palabras, los resultados sugieren que en la significación (i. e., representación) de los derechos humanos en los jóvenes se imprimen aspectos del contenido contextual que aparecen en distintos niveles como factores que impactan los resultados de aprendizaje de la educación en esos derechos, expresado en lo que podría denominarse entorno (Gerónimo- Tello, 2016). En este sentido, hay

investigaciones indicadoras de qué factores son aptos para fortalecer la educación en la materia: la teoría de enseñanza, los estándares de preparación, los contenidos de programas y la evaluación de impacto en los estudiantes (en conocimiento, valores y habilidades) (Tibbitts, 2002). Esos elementos deben considerarse en la gestión educativa; en el mismo sentido lo sería hacerse cargo de la falta de oportunidades en educación, lo cual debe abordarse para evitar consecuencias en la significación (Tibbitts, 2002).

Como se desprende, emerge la necesidad de transitar hacia una gestión educativa basada en los derechos humanos, en tanto marco propicio para el despliegue de acciones de educación sobre el tema, más allá de cuestiones meramente cognitivas, con el afán de incorporar, al mismo tiempo, lo afectivo-conductual y lo contextual. En tal vía, surge la interrogante acerca de cómo se puede contribuir a ello desde una gestión educativa basada en derechos humanos, especialmente, desde la óptica de instituciones educativas insertas en sus comunidades y en diálogo permanente con sus diversos actores. Por el momento, a partir de los resultados revisados, se puede empezar por definir los contenidos estratégicos de la gestión pedagógica. En un primer orden de cosas, se deben considerar las nuevas formas de interacción a las cuales se adscriben los jóvenes, las que también han sido advertidas en los trabajos de Correa (Correa *et al.*, 2009), dado que es *en y por* las relaciones en las cuales los jóvenes se insertan, que la gestión mejora (Morales-Fernández, Ariza-Montes y Morales-Gutiérrez, 2013). En segundo lugar, se debe contemplar la visión de multiprocesos atendida por los jóvenes, donde, a la luz de los resultados revisados, los estudiantes construyen contenidos relativos a la gestión educativa en derechos humanos a través de sus experiencias (Molano, 2016). En una tercera posición, se debe tener en cuenta que lo que permitiría legitimar la gestión educativa es que, mientras se atiende las complejidades emergentes de subjetividades humanas, realidad institucional y el entorno, también deben establecerse los patrones o parámetros de referencia, en relación con vivencias de gestión, críticas y reflexiones de los sistemas educativos, así como de los programas y su articulación con las políticas públicas extranjeras.

### **Categoría 3: La justicia social e inclusión y las significaciones sobre derechos humanos**

La tercera categoría de análisis apunta, básicamente, a los valores y el sentido que se asigna en el contexto educacional a los derechos humanos (Asghar y Rowe, 2017; Morón, 2013; UNESCO, 2003; Naciones Unidas, 2011). Esto, especialmente en referencia a la responsabilidad institucional con la educación en torno a esos derechos y su integración en el sistema educativo.



Al respecto, los resultados se encuentran vinculados a un conjunto de valores situados a modo de principios gravitantes en materia de derechos humanos. Así, las significaciones que los estudiantes otorgan a estos derechos están mediadas por una comprensión valórica del mundo, especialmente ligada a la noción de justicia social y la inclusión, unida al sentido de responsabilidad que los alumnos atribuyen a aquellos en forma personal (Asghar y Rowe, 2017).

En el marco de esta tercera categoría, lo afectivo-conductual parece decisivo, dado que los resultados muestran que sería a través de actitudes y compromisos que los estudiantes pueden estar desarrollando creencias, percepciones, disposiciones, intenciones de responsabilidad y comportamientos, que no requieren establecerse como ideas/respuestas correctas o incorrectas frente al tema, sino en tanto sus significaciones en torno a los derechos humanos.

En esa línea, las actitudes se refieren a juicios o evaluaciones con respecto a ideas, personas, objetos, eventos, situaciones o relaciones, aunque los jóvenes puedan albergar comportamientos contradictorios al mismo tiempo y respecto de circunstancias complementarias. Tales actitudes abarcan respuestas que se centran en aspectos específicos y pueden cambiar a lo largo del tiempo (Asghar y Rowe, 2017), como también aquellas que reflejan creencias más extendidas y fundamentales (o profundamente enraizadas), las cuales tienden o podrían tender a ser constantes durante períodos más largos, con lo que podrían ser más influyentes para los estudiantes que para la comunidad (Asghar y Rowe, 2017).

Dicho lo anterior, destaca la consideración casi unánime entre los jóvenes participantes en el estudio referente a la educación como un derecho y no como un servicio, o bien transable de acuerdo con las lógicas de mercado. Esto implica una concepción radical sobre ese derecho, cuestión extensible desde estas líneas a la formación general en derechos humanos. Asimismo, se sitúa en concordancia con instrumentos internacionales sobre la materia. Por ejemplo, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que en su artículo 26 (inciso 1), señala: “Toda persona tiene derecho a la educación”. También se vincula con la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos, promulgada en el 2011, en cuyo primer artículo indica: “Toda persona tiene derecho a poseer, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y debe tener acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos.”. En esta última dirección, en el 2011 se promulga la *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, en la cual se identifican tres componentes centrales para la concreción de tal derecho:

- a) La educación *sobre* los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión tanto de las normas como de los principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen.
- b) La educación *por medio* de los derechos humanos, que circunscribe aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos.
- c) La educación *para* los derechos humanos, que implica facultar a las personas para que disfruten de sus derechos, los ejerzan, los respeten y defiendan los de los demás.

Una situación similar se observa vinculada a la inclusión, donde aparece unida a la justicia social en la forma de una extensión de los derechos humanos a todas las personas sin distinción, rechazando valoraciones diferenciadas por razones de origen social, étnico, de género u otros. Lo anterior, revela que los derechos humanos se implantan como creencias, aunque desconozcamos su profundidad y duración, por lo que, más allá de cualquier diferencia, son parte de las prerrogativas de lo humano y no admiten gradaciones. Unidas a esto, las respuestas pueden dar cuenta de que el término inclusión –más que un concepto– es ponderado por los jóvenes como un estilo de vida que ha de mostrarse a través de acciones concretas. En este sentido, lo mencionado por los jóvenes es consistente con entender la inclusión educacional como necesidad de aprendizaje, donde no puede haber marginalización, especialmente de los más vulnerables (UNESCO, 2003).

La comprensión es coherente con los resultados de varias preguntas que apuntaban a colectivos como los inmigrantes o las mujeres, respecto de los cuales la posición de los estudiantes fue la referida. Más aún, no solo se trata de la garantía y del ejercicio de derechos por parte de todos los seres humanos sin distinción, sino también –justamente– de ser capaces de advertir cómo determinadas diferencias propias de la diversidad humana se han transformado en condiciones de desigualdad en la vivencia de los derechos humanos: ser mujer, inmigrante, estar en condiciones de pobreza o discapacidad, entre otros. Los estudiantes lograron advertir dicha situación y se manifestaron casi unánimemente en contra de ella.

Empero, como se señaló, la investigación constata que es posible que los jóvenes alberguen actitudes contradictorias, según lo reflejó el debate en torno a la obligación de respetar o no los derechos humanos de personas privadas de libertad o sentenciadas por haber cometido delitos. Aquí las opiniones estuvieron divididas y en no pocos casos se manifestó la imposibilidad de pronunciarse, de manera definitiva, sobre el particular. Lo interesante es que el fundamento de esta situación radica en razonar que prevalece una visión de colectivo sobre una mirada individualista: por qué se deben respetar los derechos humanos de personas que no han

respetado los de otros, independientemente de si las circunstancias de atropello le afectan a cada uno en lo personal. Se vuelve a la idea de los derechos humanos como responsabilidad compartida. Queda en jaque, no obstante, lo relativo a una comprensión radical de todas las personas como sujetos de derecho, más allá de sus conductas. Lo que podría explicar estos resultados es que los estudiantes son capaces de aplicar los derechos humanos, aun sin un profundo conocimiento de estos; sin embargo, se afecta su razonamiento y análisis. Así, en los hechos, a falta de saber sobre derechos humanos, los alumnos sustituyen el proceso de razonar o analizar por *aplicar*. Lo anterior implica abordar, en estudios posteriores, la capacidad para hacer un uso efectivo del conocimiento en derechos humanos en contextos del mundo real.

El trabajo también da cuenta del compromiso de los jóvenes, en lo que refiere a conexiones, expectativas y disposiciones; entiéndanse expectativas de acción futura del estudiantado y sus disposiciones para participar activamente como actores comprometidos en la sociedad, así como las conexiones con la vida de sus comunidades (Putnam, Leonardi y Nanetti, 1994). El compromiso, ligado tanto a lo afectivo-conductual como a lo contextual, se ve claro en las respuestas de los alumnos. En ellas, los valores de igualdad de género y respeto por la diversidad emergen como extensivos al campo de la educación en derechos humanos, en cuanto principios del actuar de las instituciones educativas; pero, más allá de esto, reflejados no solo en procedimientos administrativos y de gestión con enfoque de derechos, sino también al vivenciarlos en los contextos educativos. Por ejemplo, por medio de la promoción de relaciones de respeto e igualdad entre mujeres y hombres o con respecto a estudiantes, profesores y personal administrativo inmigrante.

Estas percepciones estudiantiles son elementos claves para poder determinar cuáles son las intenciones y predisposiciones que se van desarrollando en torno a posibles acciones en materia de derechos humanos en el futuro, así como respecto de elementos que miden en qué forma los estudiantes están interesados y se sienten competentes para hacer propias estas prerrogativas. Dicho esto, las disposiciones de los estudiantes hacia el compromiso son de particular importancia, cuando se recopilan datos sobre la participación en derechos humanos. En efecto, esta puede ser de carácter latente (como el interés y la atención), o bien adoptar formas más activas (como actividades individuales o colectivas) (Ekman y Amnå, 2012). La investigación dio cuenta de las experiencias de los jóvenes, como intervenciones individuales; en actividades escolares, organizaciones juveniles, grupos comunitarios o algunos espacios de participación política.

Igualmente, ligada a la participación, se repite lo observado en torno a que las significaciones que los estudiantes atribuyen a los derechos humanos están

mediadas no exclusivamente por elementos cognitivos sino también socioafectivos y contextuales. Lo dicho se torna patente cuando los jóvenes se manifiestan frente a situaciones de atropello a derechos de otros, ante los cuales se sienten mayoritariamente impelidos a involucrarse, reconociendo que dichas circunstancias les incumben y que expresarse activamente contra ellas forma parte de su responsabilidad. Subyace, al tenor de estas percepciones, un sentido de la solidaridad y la empatía, valores inherentes a la vivencia de los derechos humanos.

Aunque la democracia podría entenderse también como un valor inherente a la vivencia de los derechos humanos, las opiniones de los jóvenes revelan que a ella se atribuye una significación diferente. De hecho, casi un tercio de los participantes en el estudio no está de acuerdo, o bien no tiene una opinión clara como para pronunciarse, respecto de que para concretar los derechos humanos sea preciso ampliar, reforzar y profundizar la democracia. Ciertamente, este tema admite varias interpretaciones posibles. Por una parte, tal hallazgo podría encontrar explicación en criterios de ajenedad que impiden una relación estrecha entre derechos humanos y democracia, en virtud de que los jóvenes puedan sentir que no les son propios y que, más bien, pertenecen a otros contextos o grupos etarios (Muñoz, Vásquez y Sánchez, 2013). La ajenedad puede provenir de un elemento generacional que diferencia a los participantes del estudio frente a las generaciones anteriores que vivieron la dictadura (en este caso, chilena) y constataron cómo un régimen dictatorial atropellaba los derechos humanos. En tal escenario, el respeto y la concreción de estos derechos estaban mediados por la recuperación de la democracia. De lo anterior, puede esperarse que acontecimientos como la transformación de nuevas realidades educativas, así como la transición del estudiante a la vida de trabajo y adulta (Ugarte, Repáraz y Naval, 2013) sean factores de relevancia en las significaciones sobre derechos humanos.

Asimismo, podría indicarse que lo que afecta la relación entre derechos humanos y democracia en los jóvenes es la percepción de la desigualdad en las oportunidades para la participación, hecho que muchas investigaciones han planteado como el problema central (Rainie, Smith, Schlozman, Brady y Verba, 2012). Con respecto a la desigualdad de oportunidades, se ha observado que esta afecta la posibilidad de influir en la sociedad y sus sistemas, en virtud de lo cual podría llegar a pensarse que el problema no es con los derechos humanos en sí mismos, sino con la democracia; será en ella que la juventud ha perdido la confianza, es decir, no cree poder influir y se ha alienado (Amnå y Ekman, 2014). Con esto, se muestra que la educación formal no es la que necesariamente influye en el grado de participación en la sociedad (Pancer, 2015).



Es posible aducir dicha comprensión de los estudiantes a la presencia que han cobrado, en el debate público y en la valoración de la sociedad, los denominados derechos económicos, sociales y culturales. Así, puede que los jóvenes adviertan que el retorno a un régimen democrático se tradujo en mayores libertades y respeto a prerrogativas tanto civiles como políticas, pero no en una concreción significativa de derechos sociales, económicos y culturales. Esto no es solo una situación particular del estudio. Otras investigaciones han apuntado en una dirección similar, evidenciando no únicamente la desvinculación entre derechos humanos y democracia desde la percepción de los ciudadanos, sino también lo compleja que resulta la *sobrevivencia* de la democracia, en contextos de pobreza y desigualdades, como ocurre en América Latina, por ejemplo. Si bien es cierto en Chile las cifras de pobreza han disminuido ostensiblemente en los últimos veinticinco años –coincidiendo con la recuperación democrática–, la desigualdad sigue siendo una constante difícil de erradicar, como muestran el índice Gini<sup>7</sup> o los registros del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)<sup>8</sup>, entre otras fuentes. Frente a esto, no pocas son las voces que se muestran de acuerdo con la instauración de un gobierno no democrático, capaz, no obstante, de resolver los problemas económicos<sup>9</sup>.

## CONCLUSIONES

El análisis presentado da cuenta de que los jóvenes estudiantes de primer año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano relacionan el significado de los derechos humanos con lo que ellos entienden de una práctica pedagógica, la gestión educativa y la justicia social e inclusión. Como se ha señalado, del análisis de dichas categorías fue posible constatar que los significados, los cuales otorga la juventud a los derechos humanos, no dependen solo de aspectos cognitivos o entrega de contenidos, sino también de variables afectivo-conductuales y contextuales.

Se trata de una noción basal que cruza el estudio. La premisa cognoscitiva –desde la que se instaló el concepto de educación integral (i. e., incluidas sus variables de tonos históricos, metodológicos y prácticos)– no es garantía para un desarrollo óptimo de la educación en derechos humanos (Naval, García, Puig y Santos,

7 Según este sistema medidor de la distribución de los ingresos en el nivel mundial, de un total de 160 países, Chile ocupa el lugar 133, con un indicador de 0,495 (año 2015). Esto significa que sigue ubicado entre las naciones más desiguales del mundo, considerando que en 1990 (fin de la dictadura) su indicador era un 0,521.

8 Acorde con el PNUD, de un total de 33 países de la OCDE, Chile ocupa el último lugar en materia de desigualdad. Esto lo anota el estudio realizado por Larrañaga y Rodríguez en el 2015, titulado Desigualdad de Ingresos y Pobreza en Chile 1990 a 2013. Publicado en Santiago de Chile y editado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

9 Ver reportes de Latinobarómetro (2017); PNUD (2014), Auditoría a la democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo.



2011), prescindiendo de lo afectivo-conductual y del contexto como criterios del aprendizaje de estos. En este sentido, una de las contribuciones de esta investigación es demostrar que no se puede poner énfasis, únicamente, al rol de las habilidades cognitivas en la formación de los jóvenes en derechos humanos, pues no basta poseer una base de conocimiento sobre tales derechos, para participar efectivamente de ellos. A medida que los estudiantes conocen y procesan la educación en derechos humanos en términos cognitivos, también desarrollan y refinan actitudes o disposiciones que les relacionan con ellos, en diversos contextos, no como procesos lineales, sino dinámicos e interdependientes.

Además, a partir del enlace entre los hallazgos y las mencionadas categorías explicativas, se evidencian las nociones transversales subyacentes a cada una de estas categorías: carencia, en relación con las prácticas pedagógicas, dado que se trata de un campo por desarrollar ampliamente, más allá de lo realizado hasta el momento; ausencia, respecto de la gestión educativa, puesto que existen pocas experiencias y referentes sobre la materia; y crítica, en referencia a la justicia social e inclusión, pues los estudiantes se manifiestan claramente distantes de las realidades cotidianas de atropello a los derechos humanos de todos, amparados en la defensa de ciertos valores no suficientemente puestos en práctica.

Con base en lo dicho, se advierte la necesidad de profundizar en aristas como la construcción de los índices esperados o indicadores cognitivos, afectivo-conductuales y contextuales que pueden constituirse como un punto de partida para la educación en derechos humanos, permitiendo situar criterios de valoración respecto de las dimensiones descriptiva y normativa en este tipo de formación, en virtud de la distancia que medie entre ellas. Así, será preciso medir los constructos cognitivos y afectivo-conductuales relacionados con la educación en derechos humanos, a través de cuestionarios y las pruebas a los estudiantes, pero, sin dejar de lado, los indicadores contextuales, con los cuales se describen los diferentes factores que pueden influir en los resultados de aprendizaje y que pueden ser medidos a través de otras formas más complejas, como el contexto territorial, docente, escolar e individual. A esto se espera poder responder en una futura investigación que dé continuidad a lo expuesto en el presente artículo.

## REFERENCIAS

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P. y Wittrock, M. (eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy*. New York: Longman Publishing.



- Asghar, M. y Rowe, N. (2017). Reciprocity and critical reflection as the key to social justice in service learning: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(2), 117-125. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1273788>
- Boevé, A. J., Meijer, R. R., Bosker, R. J., Vugteveen, J., Hoekstra, R. y Albers, C. J. (2017). Implementing the flipped classroom: an exploration of study behaviour and student performance. *Higher Education*, 74(6), 1015-1032. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0104-y>
- Cátedra Unesco de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam. (2017). *Significaciones que otorgan a los Derechos Humanos los estudiantes de primer año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, ingreso 2016: una contribución a las políticas educativas de esta casa de estudios*. Santiago de Chile: Unesco / Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Correa, A., Álvarez, A. y Correa, S. (2009). *La Gestión educativa un nuevo paradigma*. Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigo. Recuperado de <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>
- Ekman, J. y Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human affairs*, 22(3), 283-300. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>
- Gerónimo-Tello, C. (2016). Gestionar la escuela en Latinoamérica. *Gestión educativa, realidad y política. Revista Paraguaya de Educación*, 1(45), s. p.
- Gregorcic, B., Etkina, E. y Planinsic, G. (2017). A New Way of Using the Interactive Whiteboard in a High School Physics Classroom: A Case Study. *Research in Science Education* 481-25. <https://doi.org/10.1007/s1116> <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9576-0>
- Ibañez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibañez, J. (1998). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Labraña, C. M., Lara, N. V. y Jedlicki, L. R. (2010). Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 153-175. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200009>
- Lehesvuori, S., Ramnarain, U. y Viiri, J. (2017). Challenging Transmission Modes of Teaching in Science Classrooms: Enhancing Learner-Centredness through Dialogicity. *Research in Science Education*, 48 (5), 1-21. <https://doi.org/doi:10.1007/s11165-016-9598-7>
- Molano, A. D. R. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.1i.445>

- Money, A. y Coughlan, J. (2016). Team-taught versus individually taught undergraduate education: a qualitative study of student experiences and preferences. *Higher Education*, 72(6), 797-811. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9976-5>
- Morales-Fernández, E. J., Ariza-Montes, A. y Morales-Gutiérrez, A. C. (2013). La evolución de la gestión de recursos humanos desde una perspectiva estratégica. *Revista de Fomento Social*, 271, 309-329.
- Morón, A. A. (2013). Igualdad y Libertad: Fundamentos de la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 173-194.
- Muñoz, C., Vásquez, N. y Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la Educación General Básica: Un estudio desde las aulas de Historia. *Psicoperspectivas*, 12(1), 97-117. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-230>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Naciones Unidas. (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/UNDHREducationTraining.aspx>
- Naval, C., García, R., Puig, J. y Santos, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters of education*, 12, 77-91. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v12i0.3174>
- Pancer, S. M. (2015). *The psychology of citizenship and civic engagement*. Reino Unido: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199752126.001.0001>
- Putnam, R. D., Leonardi, R. y Nanetti, R. Y. (1994). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. New Jersey: Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt7s8r7>
- Rainie, L., Smith, A., Schlozman, K. L., Brady, H. y Verba, S. (2012). *Social media and political engagement*. Washington: Pew Internet & American Life Project. Recuperado de [http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2012/PIP\\_SocialMediaAndPoliticalEngagement\\_PDF.pdf](http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2012/PIP_SocialMediaAndPoliticalEngagement_PDF.pdf)
- Rorty, R. (1999). Human Rights, Rationality and Sentimentality. *The Politics of Human Rights*, 67.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. y Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>



Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3), 159-171. <https://doi.org/10.1023/A:1020338300881>

Ugarte, C., Reparaz, C. y Naval, C. (2013). Participación y abstención de los jóvenes en las elecciones al Parlamento Europeo de 2009. Una respuesta desde la Educación Cívico-Política. *Educación XXI*, 16(2), 209-230. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10339>

UNESCO. (2003). *Educación para los derechos humanos*. París: Autor.

Walan, S. y Mc Ewen, B. (2017). Primary Teachers' Reflections on Inquiry-and Context-Based Science Education. *Research in Science Education*, 47(2), 407-426. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9507-5>

Recibido: 24/9/2018

Aceptado: 2/5/2019