

## **Educación y Derechos Humanos.**

### **Nuevos desafíos para las comunidades escolares.**

Se me ha solicitado hacer una reflexión sobre la educación como derecho y sobre el ejercicio de este derecho en el actuar cotidiano de profesores y estudiantes. Agradezco la invitación pues me parece un tema de suma importancia y trascendencia en el momento actual, pero debo confesar que se trata de un desafío que me excede y al que espero contribuir con algunos puntos de reflexión.

El derecho a la educación cuenta con un temprano y amplio reconocimiento por parte de los Estados; es la base del disfrute y ejercicio de otros derechos, como el derecho al trabajo, a la salud y a la participación, a la vez que es también un derecho en sí mismo. Genera, como todo derecho humano, obligaciones para los Estados que lo reconocen, que son las de respetarlo, garantizarlo y, en el caso que el Estado lo viole, la obligación de reparar a quienes se haya afectado.

Se trata de un derecho complejo, cuya comprensión implica reconocer sus múltiples elementos y las relaciones que se producen entre ellos. Como si este desafío fuera poco, se me ha solicitado reflexionar de manera particular sobre las relaciones de poder que subyacen tanto en las estructuras institucionales de la educación, como en las relaciones personales de quienes diariamente conviven en ellas, las que por lo general, reflejan patrones autoritarios y de discriminación. Les propongo iniciar esta reflexión refiriéndome primeramente a los contenidos y alcances del derecho a la educación para luego avanzar sobre los desafíos de derechos humanos en las comunidades escolares y para redefinir las relaciones de poder que subyacen a ellas.

#### **1. EL DERECHO A EDUCACIÓN, SU CONTENIDO Y ALCANCE**

La Declaración Universal de Derechos Humanos, establece que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (art. 26.1), y reafirma también que “Toda persona tiene derecho a la educación”. Esto significa que el derecho a la educación pertenece a todas y todos, sin discriminación de ningún tipo. Por lo mismo, no es una garantía que el Estado debe asegurar únicamente a los niños, niñas y adolescentes, sino a todas las personas independientemente de su edad, o de su nacionalidad, o de su capacidad, puesto que se trata de un derecho humano que, por definición, todos y todas pueden ejercer y exigir.

Esta afirmación de la universalidad del derecho a educación puede parecer una obviedad, sin embargo, refuerza un componente esencial de la educación como derecho y que para el año 1948 carecía de desarrollo conceptual: la existencia de educación formal, no formal e informal.

Así la idea de universalidad en este derecho se articula con la idea de educación continua, proceso que deberá permitir el “pleno desarrollo de la personalidad humana” y su “participación social efectiva y responsable”, como se profundiza en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13) y en la Convención de los Derechos del Niño (arts. 29).

A partir de estos referentes normativos se ha ido precisando la naturaleza del “bien protegido” en el derecho a la educación, el que inicialmente se vio reducido a los medios disponibles y reconocibles hasta ese entonces, esto es, la institucionalidad escolar, o dicho de otro modo, la educación formal. Este acotamiento a la educación formal respondió a la necesidad de establecer obligaciones específicas para los Estados en torno al derecho prestacional que implica la educación como derecho complejo y progresivo, y en torno a la necesidad de asegurar, desde la actuación del Estado, “la satisfacción de por lo menos niveles esenciales” de este derecho social (Abramovic y Courtis, 2006). Estas obligaciones mínimas han sido referidas al acceso y participación universal en la educación primaria, y a la toma de medidas para avanzar progresivamente hacia la garantía de la educación secundaria y superior, sin exclusiones. No obstante, esta forma de definir obligaciones esenciales, ha puesto el acento en los medios institucionales para ejercer el derecho y ha hecho menos visible quizás, los resultados o la realización que este derecho busca en la persona humana.

#### **CONTENIDOS Y OBLIGACIONES MÍNIMAS EN TORNO AL DERECHO A EDUCACIÓN**

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas en su Observación General número 13 (Párrafo 6.) fija el alcance del derecho a la educación a través de cuatro elementos que deben cumplirse como un estándar mínimo en esta materia.

Uno de ellos es el grado de **disponibilidad** de la oferta educativa, es decir, la suficiencia de las instituciones y programas de enseñanza para cubrir las necesidades de un país; con infraestructura e instalaciones adecuadas; docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza; bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc. necesarios para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, la **accesibilidad** en el ejercicio del derecho, es el elemento que fija la exigencia de que los servicios educacionales estén al alcance de todos y todas, en tres sentidos: sin discriminación, por ninguno de los motivos prohibidos, poniendo especial atención en las medidas que permitan a los grupos vulnerables y tradicionalmente discriminados, poder integrarse de hecho y de derecho a este proceso; la accesibilidad

material, ya sea a través de dotar de oferta educativa en todas las localidades donde viven las personas o asegurando el acceso por medio de tecnologías modernas que hagan posible la educación a distancia, así como a través de la eliminación de las barreras de infraestructura que impiden a algunas personas acceder físicamente a los establecimientos educacionales. Finalmente, la accesibilidad también es económica, lo que significa que no debiese haber un condicionamiento al pago para poder participar de los procesos educativos ni que los recursos financieros condicionen la calidad de este servicio. Aquí reside la obligación de la gratuidad progresiva en todos los niveles educacionales (tema muy presente en el debate actual, pero que no podré profundizar en esta reflexión), y que junto con los otros aspectos, orientan hacia la eliminación de las barreras que impiden el ejercicio del derecho a la educación.

Otro elemento del derecho a educación es el grado de **Aceptabilidad** en materia educacional por parte de los y las estudiantes y sus familias. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser relevantes, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad para los y las estudiantes así como también respetuosos de los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa, y particularmente de quienes están cursando estudios y sus familias.

Por último, el componente de **Adaptabilidad** en relación con el derecho a la educación, significa que los procesos de enseñanza, sus contenidos y su institucionalidad ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación, y también a para dar respuestas diversas que permitan aprender a los y las estudiantes en toda su diversidad de intereses, capacidades y contextos, y lograr su desarrollo “hasta el máximo de sus posibilidades”, como precisa la Convención de los Derechos del Niño (art. 29.1 a).

Los dos primeros elementos –disponibilidad y accesibilidad- han quedado a nivel del derecho internacional con una adecuada tutela, mientras que los dos últimos referidos a la aceptabilidad y adaptabilidad, han tenido menor desarrollo. De allí que la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y su Declaración (Jomtien, 1990), resalte que “la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final”. Lo mismo han señalado reiteradamente las Relatorías Especiales del Derecho a Educación durante la última década, al evidenciar que la inserción en procesos educativos de mala calidad pueden restringir oportunidades de aprendizaje y dañar el ejercicio del derecho a educación, poniendo una voz de alerta en lo insuficiente que resulta cumplir metas de cobertura educacional (Tomasevski, 2002, 2004; Muñoz, 2005, Singh, 2011).

Es necesario considerar, que junto con el derecho prestacional de educación se resguardan también dos libertades que se encuentran enlazadas: la libertad de enseñanza y la libertad de elección de la educación. Así mientras la **libertad de enseñanza** se asocia

más directamente a las características de disponibilidad y aceptabilidad, abriendo la posibilidad de contar con múltiples y diversos establecimientos y propuestas pedagógicas, desde la provisión de educación; la **libertad de elección**, refiere estrechamente a las dimensiones de aceptabilidad y adaptabilidad, mirada desde la perspectiva de la autonomía y libertad de credo, política y de expresión de las familias y el resguardo de la diversidad social y cultural.

Déjenme englobar lo hasta aquí señalado diciendo que el derecho a la educación es un derecho universal; que reconoce la educación como un proceso permanente a lo largo de la vida; que abarca distintos ámbitos y tiene como finalidad el pleno desarrollo y participación de las personas. Así los Estados deben garantizar su disponibilidad y su accesibilidad, la que debe extenderse progresivamente apoyado en el pilar de gratuidad, y también debe garantizar su aceptabilidad y adaptabilidad, elementos fundamentales para asegurar la finalidad de la educación como derecho.

Es probable que la noción que nos aporta la perspectiva de derechos humanos pueda parecer a más de alguno/a de los presentes una visión utópica. Y si, generalmente para quienes somos defensores y defensoras de derechos humanos la plena realización en materia de derechos humanos es una utopía, en este caso se trata de los **compromisos mínimos** a los que se han obligado los propios Estados en materia de derecho a la educación. No se trata entonces del techo al que aspiramos llegar sino del piso en que debemos situarnos para comenzar a avanzar.

#### **RECONOCIMIENTO Y VIGENCIA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN CHILE.**

Si reflexionamos ahora sobre el grado de reconocimiento y vigencia de este derecho en Chile, es decir si evaluamos como cumple el Estado de Chile con sus obligaciones en materia de garantía y respeto del derecho a la educación, encontraremos avances, y también aspectos que llaman a una profunda preocupación.

El Estado de Chile ha ratificado los instrumentos que reconocen el derecho a la educación –a excepción del Protocolo de San Salvador y el Protocolo facultativo de los DESC-, por lo que las dimensiones del derecho a la educación: la prestacional o de participación en un proceso de enseñanza-aprendizaje (formal), y las libertades de enseñanza y de elección del tipo de educación que se quiere, hacen parte de nuestra normativa, en la medida que ingresan a nuestro ordenamiento jurídico por expreso reconocimiento de la Constitución Política. Además, el derecho a la educación se encuentra reconocido en el Art. 19.10 de dicha Carta aunque de manera débil, si bien se ha venido ampliando y garantizando más en la última década, a través del desarrollo de una noción de educación continua y de la generación de ofertas respetuosas de la diversidad sociocultural de la población.

De hecho, estos marcos normativos presentan respecto de algunos puntos mayores niveles de resguardo o estándares más exigentes que los propuestos por el sistema universal de protección de los derechos humanos. Por ejemplo, en el 2003, se amplió la

educación obligatoria a 12 años <sup>1</sup>y desde el año 2007 la Constitución Chilena garantiza 14 años de escolaridad, desde prekinder<sup>2</sup> hasta cuarto medio, con acceso gratuito y financiamiento fiscal, hasta cumplir 21 años de edad.

Asimismo se ha avanzado en eliminar algunas barreras o discriminaciones que afectan su ejercicio. La Ley General de Educación (LGE, N°20.370) explicita el reconocimiento de la educación como derecho humano (art. 3°), reafirma la protección de su ejercicio para las jóvenes embarazadas y madres (art. 11), y establece obligaciones al Estado en materia de eliminación de discriminación al señalar que “[e]s deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” (art. 4° inc. noveno). Se suma a esto la norma que refiere a las personas con necesidades especiales que rige desde 1994, en el marco de la ley de inclusión social y reforzada en su perspectiva de derechos con la Ley 20.422 del 2010.

Sin embargo, otro de los principales déficits normativos, se encuentra en la débil protección jurídica al Derecho a educación, dado que si bien la Constitución Política de Chile reconoce el derecho a acceder a la educación y fija su finalidad en “el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida” (Art. 19.10 inciso primero y segundo), no se incluyen otras garantías básicas como son la calidad y su progresiva gratuidad en el caso de la educación superior. Tampoco permite su plena justiciabilidad, es decir, no existe la posibilidad de exigir su protección a través de un recurso de protección. Ni siquiera es posible, en un sistema de provisión mixta como el chileno y aún si consideráramos la educación como un producto, activar un mecanismo judicial que de la posibilidad de exigir la calidad de este producto. La Ley de Derechos de Consumidor (Ley N°19.496) deja fuera de su ámbito de acción la posibilidad de recurrir a los tribunales de justicia por la calidad de la educación o por las condiciones académicas entendiéndose por ello, que los procesos educativos respondan a la finalidad que se ha establecido para este derecho y la obligación general de no discriminación, expresado en igual acceso, pero también en igual calidad de los servicios educacionales, independientemente de quién opere como prestador.

A este déficit de carácter normativo se suma la trasgresión al principio de universalidad en la educación básica y media. Me refiero principalmente a los sistemas de cobro y selección que atraviesan a todo el sistema y que, en la práctica, actúan como mecanismos de discriminación, generando una educación profundamente segregada que tiene el doble efecto de ofrecer distintas calidades de educación y de restringir la libertad de elegir de las familias, de acuerdo al nivel de sus ingresos (INDH, 2011, pp. 56-60). A ello se agrega la escasa capacidad de fiscalización que tiene el Estado, - pese a la entrada en vigencia de la Superintendencia de Educación escolar en 2012- producto del efecto combinado de las

---

<sup>1</sup> Reforma constitucional establecida por la ley N° 19.876, publicada el 22 de mayo de 2003.

<sup>2</sup> Reforma constitucional establecida por la ley N°20162, publicada el 16 de febrero de 2007.

escasas atribuciones que poseen los organismos del ramo para ejercer su rol de garante del derecho a la educación y la falta de aplicación de las mismas (INDH, 2012, pp. 44-55).

Si pasamos del análisis normativo al análisis de procesos y resultados, las estadísticas generales permiten afirmar que en términos de accesibilidad y disponibilidad, el derecho a la educación tiene buenos índices. Hoy nadie puede negar que casi la totalidad de los niños, niñas y jóvenes pueden acceder a establecimientos educacionales. Sin embargo, esa afirmación se debilita si desglosamos las cifras y miramos realidades particulares. Entonces ya no resulta tan evidente la cobertura universal, pues hay diversos grupos que aún hoy encuentran fuertes limitaciones para poder ejercer su derecho a educación, como son los pueblos indígenas, los grupos de diversidad sexual, las personas privadas de libertad, las personas con discapacidad, las personas migrantes y refugiadas y la población rural.

La aceptabilidad y adaptabilidad, elementos de una interpretación más contemporánea del derecho a la educación, en tanto apuntan más directamente al bien protegido por la educación, esto es, el pleno desarrollo humano y la participación de las personas, que ha refocalizado el derecho en torno al aprendizaje, más que a la institucionalidad que lo hará posible, también se recogen en la Ley General de Educación (LGE) que señala que: “La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (art. 2º). Y, de alguna manera se han recogido en los objetivos generales que se han establecido para la educación parvularia (art. 28), la educación básica (art. 29) y en la media (art. 30). Sin embargo, hay un silencio absoluto en esta materia en lo que refiere a educación superior.

Cabe introducir aquí que la educación en derechos humanos es considerada un componente de la calidad de la educación como se reconoce en el art. 8.1 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos a inicios del año 2012. La educación en derechos humanos distingue entre la educación sobre los derechos humanos, referida al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes; la educación en derechos humanos, que dice relación con condiciones de educación respetuosas de los derechos humanos y la educación para los derechos humanos, que implica una educación orientada al ejercicio, la exigibilidad y la defensa de los derechos humanos. En esta materia, la legislación nacional cuenta con avances en una línea similar, ya que establece un articulado específico (art. 10) para reconocer los deberes y derechos de los miembros de las comunidades educativas, incorporando, por primera vez en este tipo de legislaciones, un reconocimiento de ciudadanía en los espacios educacionales. Sin embargo, y a pesar de este reconocimiento,

ello se va diluyendo en las bases y programas curriculares, es decir, a medida que nos acercamos a la escuela.

Este panorama sintético sobre el derecho a educación en Chile brinda el marco necesario para reflexionar sobre los desafíos que se presentan en este contexto para las comunidades educativas frente a la finalidad de la educación, particularmente la necesidad de promover y de crear una cultura respetuosa de los derechos humanos.

## **2. DESAFÍOS DE DERECHOS HUMANOS EN LAS COMUNIDADES ESCOLARES**

De un lado, están los estándares y las normas, su coherencia y sus contradicciones, y de otra las instituciones educativas y las comunidades que las conforman, que son de algún modo el resultado y la expresión concreta, cotidiana y visible de este diseño. La escuela que hoy tenemos, es el reflejo, hasta cierto punto, del marco normativo e institucional en el que se inscribe. Enfatizo “hasta cierto punto”, porque la escuela no es la traducción o expresión mecánica de ello ni tampoco la caja de resonancia de las políticas públicas en estas materias. Afortunadamente, la escuela es ante todo una comunidad de personas que trabaja y convive cotidianamente, aportando a ella toda la riqueza de la diversidad de sus intereses, capacidades y necesidades. Por lo mismo, la escuela también es el fruto de su desarrollo histórico y de las tensiones que aún no ha resuelto la sociedad, por lo que actúa reduciendo, reproduciendo o en ocasiones, amplificando estas diferencias, particularmente la desigualdad.

Por ello, desde la perspectiva de los derechos humanos, el primer desafío que surge para las comunidades educativas es hacerse consciente del contexto en que se sitúan, es decir, en un sistema educacional que si bien presenta avances también se caracteriza por una profunda segregación. Así, reconociendo los compromisos pendientes del Estado en este ámbito, se hace necesario también que la comunidad educativa reconozca el rol que le compete y las posibles contribuciones que puede hacer en pos de la construcción de una cultura respetuosa de los derechos humanos. El desafío es mirar con ojos críticos el lugar que ocupamos en la sociedad o en los distintos órdenes sociales y desnaturalizar las diferencias que la sociedad convierte en discriminación.

Dicho esto, además es necesario que volquemos nuestra mirada hacia dentro de la escuela -entendiendo por ésta cualquier establecimiento educacional, ya sea de la educación parvularia, escolar o superior- para desnaturalizar las prácticas y las relaciones que también en ellas se han establecido.

Sin duda, la escuela que hoy conocemos conserva varios de los rasgos que definieron su estructura y funcionalidad en los orígenes de la modernidad: una institución jerárquica, homogeneizante y autoritaria, al servicio del discurso fundante de los Estados nacionales. La historia de la construcción de nuestro sistema educacional, que recibió esta herencia durante el siglo XIX, bajo las orientaciones de las potencias europeas y posteriormente en el siglo XX, bajo la influencia norteamericana, ha avanzado generando sucesivos y

crecientes procesos de ampliación de la cobertura educacional, pero sin transformar sustancialmente sus rasgos originales. Dicho de otra manera, el proceso de creciente incorporación de los grupos más postergados de la población, al sistema educacional, no ha significado necesariamente que se eliminen los mecanismos de discriminación y autoritarismo que subyacen en su estructura.

Esta creciente expansión de cobertura educacional, que en la actualidad abarca casi la totalidad de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar desde los últimos niveles de la educación preescolar (Prekinder y Kinder) hasta cuarto año medio, y también en la educación superior, donde alcanza casi un 55% (SIES 2012, citado en Urgate 2012), plantea un nuevo desafío para las estructuras tradicionales, pues no solo se trata de un mayor número de estudiantes, sino, también de un grupo más diverso: hoy toda la diversidad de la población está en la educación escolar y buena parte de ella, de manera creciente, en la educación superior.

Lamentablemente, es claro a esta altura que los mecanismos tradicionales de cómo se organiza y funciona la escuela, no parecen responder bien a esta diversidad, pues no se ha adaptado a sus nuevos y nuevas integrantes, ni tampoco se ha procurado una revisión sobre sus prácticas internas y su consistencia con una sociedad que demanda más igualdad, respeto y más democracia. Dicho esto desde una perspectiva de derechos humanos, continúa sin una revisión profunda de su componente de aceptabilidad.

Precisamente en el sentido de reconocer esta diversidad y para avanzar hacia la reflexión que se me ha pedido referida a las relaciones entre docentes y estudiantes, en el marco del derecho a la educación, permítanme ampliar la pregunta y referirme a las comunidades educativas en vez de docentes y estudiantes, pues a pesar de que habitualmente la imagen con que se nos representa la escuela se asocia exclusivamente a ellos, la verdad es que las comunidades educativas incluyen a un grupo más amplio y diverso de personas, tales como asistentes de la educación, que conforman un tercio de quienes trabajan en las escuelas, directivos docentes, padres, madres, apoderados y sostenedores.

La comprensión que se hace de esta diversidad y sus derechos, su reconocimiento y posición es sin duda un elemento central en las relaciones de poder. Los miembros de la comunidad educativa a través de sus múltiples relaciones de convivencia, reflejan relaciones de inclusión y exclusión, que en muchos casos constituyen acciones discriminatorias que deniegan o limitan el ejercicio de derechos humanos. Asimismo muchas veces estas acciones, ya sea porque han sido naturalizadas por la tradición o legitimadas por la institucionalidad, pasan desapercibidas ante nuestra mirada. Es lo que Bourdieu y Passeron (2001) han llamado la violencia simbólica de las escuelas.

Esta violencia simbólica, que tarde o temprano se traduce en violencia concreta, se presenta en el imaginario colectivo de las comunidades escolares como un elemento dado y, por lo mismo, inalterable. Uno de estos elementos, de plena contingencia se refiere al



proceso de selección y organización de los saberes y las prácticas socialmente aceptadas. Me refiero al currículum, ya que incide de manera significativa en las relaciones al interior de las comunidades educativas y en el que precisamente se conjuga el doble proceso de naturalización, a través de la legitimización institucional y de la tradición.

### **CURRÍCULUM: ESPACIOS DE PODER Y DESAFÍOS EN DERECHOS HUMANOS**

La pregunta sobre qué se enseña y para qué se enseña lo que se enseña, no es algo que deban responder solo un grupo de especialistas y expertos/as y que el conjunto de personas que trabajan en la educación deban ejecutar ciegamente. Definir los contenidos necesarios y los fines de la educación es algo que atañe a toda la sociedad.

Si bien es posible referir a las diversas concepciones y enfoques curriculares, yo quisiera acudir a una definición muy simple, casi una expresión, con la que Magendzo (1986) se refiere a este tema: él sostiene que “el currículum es un campo de batalla política”, es decir el acotado espacio donde los distintos poderes que conforman la sociedad luchan en la defensa de sus intereses.

Esta noción del currículum como espacio de poder, si bien corresponde en primera instancia, al conjunto de instrumentos normativos que definen los objetivos, los contenidos y los aprendizajes esperados y que constituyen lo que se ha denominado el **currículum prescrito**, también se aplica a las demás dimensiones del currículum. Me refiero al **currículum aplicado**, constituido por el proceso de enseñanza que efectivamente implementan los y las docentes; el **currículum evaluado**, que comprende la porción de saberes que es considerada en los instrumentos de evaluación; el **currículum oculto**, que alude a las prácticas menos conscientes y el **currículum negado**, que corresponde al conjunto de prácticas, actitudes y contenidos, ausentes, reprimidos o excluidos del ámbito educacional. Todas y cada una de estas dimensiones constituyen espacios en los que se seleccionan saberes y prácticas, de acuerdo a procesos de inclusión y selección que igualmente operan de acuerdo a relaciones de poder y no siempre son conscientes ni participativos para las comunidades.

En este sentido, la invitación es a mirar críticamente el currículum en sus distintas dimensiones, desde una perspectiva de derechos humanos y a descubrir las relaciones de poder que subyacen en ellas, ya que estas se traducen en prácticas discriminatorias.

Sin duda, una primera aproximación a esta reflexión es que el currículum debería dejar de ser este campo de batalla para convertirse en el espacio en el que se encuentran y dialogan las diversidades que hoy conforman las comunidades escolares. Hace mucho tiempo o probablemente nunca, la escuela respondió al ideal de Jan Comenius (1632), en el sentido de constituirse en un grupo homogéneo de estudiantes, perfectamente disciplinados y orientados a un único fin común. Sin embargo, esa perspectiva marcó sustantivamente las relaciones y posiciones que se les atribuyó a cada uno de sus miembros: si esa era la finalidad, la diversidad tenía que ser negada o en muchas

ocasiones asimilada al modelo único de estudiante que concebía esa escuela. Además, esa escuela por siglos se mantuvo en una estrecha cobertura elitista y generaba solo “primeras letras” para la población general.

La sociedad ha cambiado y la demanda de inclusión y diversidad en la educación reclama con justa razón una nueva escuela. Hoy toda la diversidad del Chile actual que se pueda imaginar, está en las salas de clases: las diversidades de género, de cultura, de nacionalidad, las políticas y las religiosas. También las personas con discapacidad y las personas privadas de libertad o sus hijos e hijas; los hijos o nietos de las víctimas de las violaciones masivas y sistemáticas de derechos humanos ocurridas bajo la dictadura y los hijos o nietos de los victimarios. Toda nuestra diversidad está en la sala de clases, sin embargo, no toda ella está en el currículum prescrito ni en el aplicado ni en el oculto. Mucha de esta diversidad sigue siendo parte del currículum negado.

Por lo mismo, sabemos poco de esta diversidad y nos cuesta reconocerla, y mucho más valorarla. Hay pocas personas, incluso entre quienes hemos tenido el privilegio de acceder a los niveles superiores del sistema educativo, que podrían mencionar alguno de los principales expositores de la literatura boliviana, señalar las últimas contribuciones científicas de matemáticos peruanos o los avances en medicina en Argentina. Sabemos poco de nuestros vecinos, pero también sabemos poco de nuestros pueblos indígenas, más allá de la visión folclorizada y anclada en el pasado o de las imágenes estigmatizadas que nos llegan a través de los medios de comunicación.

Tampoco entendemos mucho sobre el amplio abanico de la discapacidad que conforman la discapacidad física, sensorial, psíquica e intelectual y los desafíos educativos que ellas presentan desde una perspectiva de derecho, a pesar de que uno de cada ocho estudiantes tiene algún tipo de discapacidad y que el 25% del total del estudiantado convive con personas con alguna discapacidad en sus hogares. Para qué decir, lo que se refiere a los temas de género y sexualidad, que tras 20 años de diversos intentos no han logrado traspasar los estrictos filtros curriculares. En suma, mirar el currículum desde una perspectiva crítica y desnaturalizar las exclusiones implica preguntarse por la forma como se ha integrado en él, nuestra diversidad.

La exclusión, la invisibilización y la negación constituyen antecedentes inmediatos y directos de acciones discriminatorias, sino discriminaciones en sí mismas. De allí la importancia de que la educación no reproduzca ni en sus formas ni en su contenido, estas prácticas. Me parece que no es necesario abundar en datos para afirmar que el currículum actual no logra que muchos y muchas de nuestras estudiantes pertenecientes a grupos particulares puedan reconocerse en él, y menos aún hacerlo como sujetos de derecho y no solo de protección. Hay aquí una violencia sutil y naturalizada, la del paternalismo, que desconoce capacidad y actoría social en los y las diferentes, viéndoles siempre como portadores de desventajas y nunca como valiosos en sí mismos/as y como sujetos aportadores a la sociedad.

Esta forma de posicionar de la diversidad como una desventaja estructural e insalvable tampoco permite entregar elementos suficientes para que todos y todas los/as estudiantes puedan lograr una comprensión profunda de la dignidad de los seres humanos, por lo que persisten brechas discriminatorias de todo tipo en los procesos educativos. Solo señalar, a modo de ejemplo, las brechas de género que se reflejan en los resultados de las evaluaciones de matemáticas o las brechas socioeconómicas, regionales, urbano rurales o étnicas que se reflejan en las pruebas SIMCE.

### **EL DOBLE ROL DE LAS COMUNIDADES ESCOLARES EN LA PROMOCIÓN DEL DERECHO A EDUCACIÓN**

Desnaturalizar estas desigualdades, implica comprender que estas no son la expresión de diferencias naturales, sino de prácticas de desigualdad social, que reducen oportunidades, segmentan y segregan, en definitiva niegan en los hechos la igualdad de derechos que declaramos. Estas situaciones persisten en nuestra cultura debido a nuestras instituciones, pero también a nuestras prácticas cotidianas. Por lo mismo, las posibilidades de transformación, desde el rol que pueden jugar las comunidades educativas suponen un esfuerzo en dos sentidos. Por una parte cambiar aquellas prácticas que se encuentran en su ámbito de control, que no son pocas, y por otra incidir en la transformación de las estructuras institucionales determinadas por el Estado.

Este esfuerzo debe darse necesariamente en ambos sentidos y de manera simultánea pues de lo contrario, resulta estéril. Es cierto que las comunidades escolares pueden contribuir a producir los cambios necesarios, pero si el Estado no utiliza las herramientas con que puede alterar este círculo vicioso de naturalización, de violencia simbólica y de discriminación y reproducción social de la desigualdad, es difícil que ocurran los cambios estructurales y masivos que se requiere para una sociedad inclusiva, menos violenta y más democrática.

Hay múltiples experiencias que demuestran lo que pueden hacer las comunidades educativas para avanzar en la construcción de una cultura respetuosa de los derechos humanos. Muchas veces estas experiencias son acciones pequeñas y cotidianas de reconocimiento, aceptación y valoración de los otros y las otras, por ejemplo, la práctica de incorporar el canto de otros himnos nacionales en los actos y celebraciones; la promoción de la lengua y cultura de los pueblos indígenas, aun cuando sus comunidades no se definan prioritariamente de ese origen; el respeto a la diversidad sexual y de identidades de género, dando soluciones prácticas que faciliten su permanencia en el sistema escolar; los mecanismos de resolución de conflicto por mediación y el debate; las aulas de integración, que trabajan para la aceptación y valoración mutua entre estudiantes y expectativas docentes; las iniciativas de reintegración escolar y los programas repositivos para adolescentes infractores de ley, entre tantas otras experiencias de jardines, escuelas, liceos, universidades y ONGs. Sin embargo, el resorte y el efecto de esos cambios no logran generar el umbral crítico que permita modificar el

sistema y su tendencia a mantener un relato de un Chile homogéneo y normalizador, poco acogedor y comprensivo de la diversidad.

Si los esfuerzos de las comunidades educativas se restringen solo al ámbito de sus prácticas cotidianas y no miran la integralidad del currículum escolar, abordando sus definiciones institucionales, resulta poco probable evitar que se perpetúen las relaciones que subyacen a las estructuras de poder determinadas por el currículum prescrito.

Precisamente hoy, el Ministerio de Educación se encuentra en pleno proceso de transformación curricular, que se inició en 2010 con la elaboración de las bases curriculares de la educación básica, y que continúa en este momento con los últimos años de este nivel y los primeros de la educación media y que se prolongará en los siguientes años, con los cuatro últimos cursos restantes. Este proceso debiera sustentarse en un amplio debate y discusión por parte de las comunidades educativas, pues aquí se juegan las definiciones que estructuran la educación, al menos en lo que resta de la década y parte de la próxima. Algo similar ocurre también con los procesos de modificación de las mallas curriculares de la formación inicial docente, que han emprendido varias universidades en el marco de procesos de reacreditación.

En cada uno de estos procesos resulta crucial que el conjunto de los actores que conforman las comunidades educativas, analicen, reflexionen y expresen sus opiniones sobre el modo como se han seleccionado y organizado los contenidos que allí se proponen, pues precisamente en este proceso de elaboración, que debiera realizarse con la más amplia, transparente e informada participación del conjunto de la sociedad, se hace posible avanzar en el cumplimiento de las características de aceptabilidad y adaptabilidad que debe tener la educación, desde la perspectiva de derechos humanos.

Sin duda, pensar las relaciones entre estudiantes, docentes y los demás integrantes de las comunidades educativas desde una perspectiva de derechos humanos implica comprender el rol que juegan las personas, los grupos, las instituciones y el Estado en la creación de una cultura de derechos humanos.

## **Referencias**

Abramovic, V. y C. Courtis (2006) El Umbral de la ciudadanía. El significado de los derechos sociales en el Estado social constitucional. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Bourdieu, P. y J. C. Passeron (2001). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, España: Editorial Popular

Comenius, J (1632) Didáctica Magna. Texto reeditado en 1988 por Porrúa, México.

INDH (2011) Situación de los derechos humanos en Chile. Informe Anual 2011. Santiago: Instituto Nacional de Derechos Humanos.

INDH (2012) Situación de los derechos humanos en Chile. Informe Anual 2012. Santiago: Instituto Nacional de Derechos Humanos.

Magendzo, A. (1986): Currículum y cultura en América Latina. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) - Academia de Humanismo Cristiano.

Muñoz, V. (2005). El derecho a la educación. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz Villalobos. Ginebra: E/CN.4/2005/50, 17 de diciembre de 2004.

Singh, K. (2011). Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh. The promotion of equality of opportunity in education. Ginebra: A/HRC/17/29, 18 de abril de 2011.

Tomasevski, K. (2002) Informe presentado por la Sra. Katarina Tomaševski, Relatora Especial sobre el derecho a la educación. Misión a los Estados Unidos de América, 24 de septiembre a 10 de octubre de 2001. Ginebra: E/CN.4/2002/60/Add.1, 17 de enero de 2002

Tomasevski, K. (2004) Informe presentado por Katarina Tomasevski, Relatora Especial sobre el derecho a la educación. Ginebra: E/CN.4/2004/45, 25 de enero de 2004

Ugarte, J.J. (2012) Propósitos y Alcances Convenios de Desempeño. Educación Superior Regional 2012. Presentación de la División Superior de Educación. Concepción: Mineduc.