

**LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS
MATERIALES CURRICULARES DE LA PRIMERA INFANCIA**



Tesis Doctoral

Vladimir Essau Martínez Bello

Dirigida por: Prof. Doctor Roberto Pérez Salom

**Programa de Doctorado:
DERECHOS HUMANOS, DEMOCRACIA Y JUSTICIA
INTERNACIONAL**

Institut de Drets Humans

Universitat de València

Diciembre, 2018

D **Roberto Pérez Salom**, Profesor Titular del Departamento de Derecho Internacional de la Universitat de València y miembro del Instituto de Derechos Humanos de la Universitat de València

CERTIFICA:

Que la presente tesis doctoral, titulada “**LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS MATERIALES CURRICULARES DE LA PRIMERA INFANCIA**”, corresponde al trabajo realizado bajo su dirección por D. **Vladimir Essau Martínez Bello**, para su presentación como Tesis Doctoral en el Programa de Doctorado en Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional del Instituto de Derechos Humanos de la Universitat de València.

Y para que conste firma el presente certificado en Valencia, a 6 de diciembre de 2018.

Fdo.

A mis padres José María y María Zorayda, a mi esposa Ángela y a mi hija Montse,
a quien le enseñaremos sus derechos y cómo luchar por ellos.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en primer lugar al Profesor Roberto Pérez Salom quien ha dirigido y acompañado el proceso de elaboración de esta tesis doctoral. Revisando en los documentos administrativos del anteproyecto de esta tesis, he de remontarme al año 2012. En todo este tiempo el Profesor Roberto ha respetado los tiempos, las ausencias y el trabajo comprometido para que hoy esta tesis sea una realidad. Gracias.

Quiero agradecer al Institut de Drets Humans por la oportunidad de ofrecer un programa de doctorado interesado en fomentar la investigación en el ámbito del respeto a los derechos humanos. Programas como estos, y miembros como los que lo integran, devuelven la esperanza a un mundo cada vez más difícil.

Quiero agradecer nuevamente a la Universitat de València, en la que he depositado mi confianza académica la cual ha multiplicado con creces para continuar convirtiéndome día a día en un mejor docente.

Quiero agradecer a mi hermano Dany y a mi hermana Tatis por saber y sentirlos siempre cerca.

Quiero agradecer a mi Papi José María y a mi Mami María Zorayda por confiar siempre en mí. Nunca han dudado y eso me hace sentir importante. Y esa confianza es la que intento transmitir y transmitiré a mi pequeña Montserrat. En una maratón un periodista le preguntaba a un deportista que llegaba en los últimos puestos que para qué corría si ya no sería de los primeros, y el atleta respondió: “Me enviaron no a comenzar una carrera sino a terminarla”. Y gracias al empuje de los dos, al

amor por enseñarme a conseguir las metas y a la tenacidad con la que se han de conseguir estas, aquí estoy hoy terminando este proyecto.

Y quiero agradecer con toda mi vida a la mujer más valiente, fuerte y hermosa de este mundo, mi esposa Ángela, por su paciencia, apoyo y amor que me brinda día a día. Y como es una gotita de ti, con esos cachetes que me hacen el papá más grande y orgulloso del mundo, quiero enviarle un besote enorme a Montse el motor de vida y la razón de ser de nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro. Gracias a las dos.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	15
JUSTIFICACIÓN	15
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	19
OBJETIVOS DE LA PRESENTE TESIS DOCTORAL	20
PRIMERA PARTE. EL MARCO INTERNACIONAL Y NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	24
PRIMER CAPÍTULO. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL ÁMBITO UNIVERSAL.....	24
I. LOS INICIOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS A NIVEL INTERNACIONAL	24
A. La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948	25
B. El papel inicial de la UNESCO en el reconocimiento de la educación en derechos humanos en el periodo 1949-1973	26
C. El papel de la UNESCO en el periodo 1974-1987	31
1. La Recomendación sobre la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa de los derechos humanos y las libertades fundamentales de 1974.....	31
2. Los congresos internacionales de educación en derechos humanos.....	35
II. UNA NUEVA MIRADA EN EL TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS PARA LA PRIMERA INFANCIA POR PARTE DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS.....	41
A. Los instrumentos de carácter general de la ONU sobre la primera infancia.....	41
1. La Declaración de los Derechos del Niño de 1959	42
2. La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989	43
B. El esfuerzo de la ONU para implementar la educación en derechos humanos.....	51
1. Hacia la aprobación del Decenio de la ONU para la educación en la esfera de los derechos humanos.....	52
2. El Decenio de la ONU para la educación en la esfera de los derechos humanos	62
C. La aportación de los órganos especializados en materia de educación en derechos humanos en el marco de la ONU	83
1. El papel del Comité de los Derechos del Niño a partir de sus comentarios generales .	84
2. El papel de UNICEF en materia de promoción de la educación en derechos humanos en la primera infancia	92
III. EL REFORZAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS A NIVEL INTERNACIONAL DESDE UN ENFOQUE COMPLEMENTARIO Y UNIFICADOR	99
A. El Programa Mundial para la educación en derechos humanos	100
1. La primera fase: El Plan de Acción en el periodo 2005-2007.....	101
2. La segunda fase: El Plan de Acción en el periodo 2010-2014	110

3. La tercera fase: El Plan de Acción en el periodo 2015-2019	118
B. La Declaración de la ONU sobre educación y formación en materia de derechos humanos de 2011	122

SEGUNDO CAPÍTULO. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL ÁMBITO REGIONAL EUROPEO..... 129

I. EL PAPEL DEL CONSEJO DE EUROPA EN LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	129
A. Los instrumentos jurídicos para la promoción de la educación en derechos humanos... 129	
1. Las Recomendaciones del Comité de Ministros en el periodo 1974-1996	129
2. Las Recomendaciones del Comité de Ministros en el periodo 2002-2010	133
3. Las Recomendaciones de la Asamblea Parlamentaria en el periodo 1997-2010	147
B. La aplicación práctica de la educación en derechos humanos..... 151	
1. Las reuniones de expertos antes de los programas de educación en derechos humanos 151	
2. Los programas de educación en derechos humanos Compass y Compasito	154
3. La estrategia del Consejo de Europa sobre los derechos de la infancia	156
II. EL PAPEL DE LA UNIÓN EUROPEA EN LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	161
A. La Comisión Europea..... 163	
B. El Parlamento Europeo..... 167	

TERCER CAPÍTULO. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL..... 169

I. LAS MEDIDAS SOBRE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL MARCO NORMATIVO..... 169	
A. La Constitución Española de 1978	169
B. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990..... 171	
C. La Ley Orgánica de Educación de 2006..... 175	
1. El Real Decreto 1513 de 2006 que regula el currículo de la educación primaria	178
2. El Real Decreto 1630 de 2006 que regula el currículo de la Educación Infantil..... 182	
D. La Ley Orgánica 8 de 2013	193
II. LA PUESTA EN MARCHA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL MARCO ORGANIZATIVO	196
A. El Plan Nacional de Derechos Humanos	197
B. Los Planes Autonómicos de Educación en Derechos Humanos..... 202	
C. Otros planes sobre derechos de la infancia..... 204	

SEGUNDA PARTE. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS MATERIALES CURRICULARES PARA LA PRIMERA INFANCIA..... 209

PRIMER CAPÍTULO. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA PRIMERA INFANCIA..... 209

I.	LA TEORÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN COMO MARCO PARA ENTENDER LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA PRIMERA INFANCIA	209
A.	El concepto de la Teoría Crítica en la Educación y una visión alternativa sobre el concepto de infancia.....	209
B.	La relación entre la Teoría Crítica y la educación en derechos humanos	221
II.	LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA PRIMERA INFANCIA.....	230
A.	Las dimensiones teóricas que explican la educación en derechos humanos	230
1.	La dimensión de la educación “acerca” de los derechos humanos.....	232
2.	La dimensión de la educación “a través” de los derechos humanos	235
3.	La dimensión de la educación “en” derechos humanos	237
B.	La educación en derechos humanos en la primera infancia.....	245
1.	Aspectos generales de la educación en derechos humanos en la primera infancia	245
2.	Los obstáculos de la educación en derechos humanos en la primera infancia	247
3.	El papel de los Estados en la promoción de la educación en derechos humanos	262
4.	Algunas conclusiones sobre la educación en derechos humanos en la primera infancia	267
III.	EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. ESPECIAL ATENCIÓN A LOS MATERIALES CURRICULARES	272
A.	Las generalidades sobre la formación del profesorado desde la visión crítica	272
B.	Los materiales curriculares en la promoción de la educación en derechos humanos	279

SEGUNDO CAPÍTULO. EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS MATERIALES CURRICULARES PARA LA PRIMERA INFANCIA SOBRE LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

I.	EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS MATERIALES CURRICULARES PARA LA PRIMERA INFANCIA	285
A.	La descripción de algunos ejemplos de materiales exclusivos de educación en derechos humanos en la primera infancia	285
1.	El ejemplo del Consejo de Europa: Compasito.....	287
2.	Algunos ejemplos desde la experiencia francesa	290
3.	Algunos ejemplos desde la experiencia inglesa	301
B.	Los estudios previos sobre el tratamiento de la educación en derechos humanos en los libros de texto.....	307
II.	LA METODOLOGÍA UTILIZADA PARA ANALIZAR LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS MATERIALES CURRICULARES EN ESTA TESIS DOCTORAL.....	320
A.	La selección de la muestra y construcción del sistema de categorías para el análisis de los materiales curriculares para la primera infancia.....	320
1.	La muestra de materiales utilizados en la tesis doctoral.....	320
2.	Las unidades de registro.....	321
B.	La metodología utilizada para el análisis cuantitativo y cualitativo del texto escrito.....	323
1.	El análisis cuantitativo	323
2.	El análisis cualitativo	325

III. LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS MATERIALES CURRICULARES EN ESTA TESIS DOCTORAL.....	328
A. Los resultados cuantitativos	328
B. Los resultados cualitativos	341
TERCER CAPÍTULO. LA ELABORACIÓN DE LA DISCUSIÓN SOBRE EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS MATERIALES CURRICULARES	355
I. LA DISCUSIÓN DE LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS MATERIALES CURRICULARES ANALIZADOS	355
A. Las categorías vinculadas con los derechos y responsabilidades de las niñas y de los niños	355
1. La ausencia de representación explícita de los derechos humanos y la excesiva atención centrada en la enseñanza de responsabilidades	356
2. La ausencia de representación de los responsables frente a los derechos de la infancia	375
3. El tratamiento y sensibilización de las amenazas o violaciones de los derechos humanos.....	379
B. Las categorías vinculadas con la ausencia del niño y la niña como sujeto activo	383
1. La representación distorsionada de la infancia	383
2. La politización de la infancia y la no necesidad de enseñanza de los derechos humanos en la “Escuela neutral”.....	385
C. Otras categorías halladas	390
1. Las temáticas no abordadas por los libros de texto analizados	390
2. El respeto al conocimiento del entorno y al respeto de las normas	395
3. La construcción de la ciudadanía local	397
II. EL ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS CON OTRAS TEMÁTICAS RELACIONADAS CON EL CURRÍCULO ESCOLAR.....	399
A. Algunos apuntes sobre la relación entre la educación en derechos humanos y la educación para la ciudadanía.....	399
B. La comparación con el marco normativo nacional y autonómico que regula el currículo de la Educación Infantil y Primaria.....	402
1. La comparación con el Real Decreto 1630 de 2006 y con el Real Decreto 1513 de 2006	402
2. La comparación con el Decreto 38 de 2008 de la Comunidad Valenciana	407
C. Los comentarios finales sobre la educación en derechos humanos en los materiales curriculares para la primera infancia	409
CONCLUSIONES.....	413
ESQUEMA REFERENCIAS	422
ANEXOS	453

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de categorías de derechos de la Convención Internacional de los Derecho del Niño. Fuente: Modificado de MARTINETTI.....	46
Tabla 2. Resumen del Real Decreto 1630 de 2006.	188
Tabla 3. Preguntas hacia el profesorado sobre los métodos didácticos y la educación en derechos humanos.....	277
Tabla 4. Ejemplo de un material didáctico para la enseñanza de los derechos humanos...	298
Tabla 5. Ejemplo de tres materiales didácticos impresos en el Reino Unido para la enseñanza de los derechos humanos.	306
Tabla 6. Principales aspectos del análisis cualitativo de los libros de texto analizados.....	354
Tabla 7. Algunas diferencias entre educación en derechos humanos y educación para la ciudadanía.	400

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Estructura de la relación Naciones Unidas - Estados en materia de educación en derechos humanos. Fuente: elaboración propia.....	83
Ilustración 2. Representación explícita de la educación en derechos humanos.	328
Ilustración 3. Representación de los tipos de enseñanza de responsabilidades en total.....	330
Ilustración 4. Representación de la presencia global de enseñanza de responsabilidad por nivel educativo.	332
Ilustración 5. Representación de los tipos de enseñanza de responsabilidades para cada edad.	334
Ilustración 6. Representación de la relación Tipo de enseñanza de responsabilidades y lugar.	336
Ilustración 7. Representación de los lugares utilizados para enseñar las responsabilidades.	338
Ilustración 8. Representación de la relación Tipo de enseñanza de responsabilidades y ámbito de influencia.....	340

INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN

La presente tesis doctoral está elaborada desde una mirada interdisciplinaria, en la que se combinan aproximaciones del Derecho Internacional, el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, la Sociología, la Antropología, las Ciencias de la Educación y la formación del profesorado. La perspectiva global que asume esta tesis tiene el propósito de comprender la forma en virtud de la cual la educación en derechos humanos permea los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas y, de esta forma, contribuir al desarrollo de una relación cada vez más estrecha de las disciplinas anteriormente mencionadas.

La doctrina ha señalado tres grandes dimensiones sobre las que se ha construido el concepto de educación en derechos humanos: la educación “acerca” de los derechos humanos”, la educación “a través” de los derechos humanos y la educación “en” derechos humanos¹. Estas tres dimensiones son interdependientes, complementarias y buscan en todos los casos garantizar la formación integral de las niñas y niños². De esta forma, la presente tesis doctoral está centrada en analizar cómo se representa la educación en derechos humanos en libros de texto españoles para la primera infancia. En otras palabras, como un material curricular utilizado con gran

¹ Vid. FLOWERS, N., *Human Rights Here and Now: Celebrating the Universal Declaration of Human Rights* (Minneapolis: Human Rights USA Resource Center) (1998). Y, LOHRENSCHEIT, C., “International approaches in human rights education” (2002) 48:3-4 *International Review of Education*, pgs. 173-185.

² Vid. MIHR, A., *Human Rights Education: Methods, Institutions, Culture and Evaluation* (Magdeburg: Institut für Politikwissenschaft) (2004), pgs. 1-58. Y, TIBBITTS, F., “Understanding what we do: Emerging models for human rights education” (2002) 48:3 *International Review of Education*, pgs. 159-171.

entusiasmo en las aulas infantiles representa de manera explícita e implícita, a través de un análisis de contenido cuantitativo y un análisis cualitativo, la educación en derechos humanos.

En la presente tesis se utilizará el concepto de empoderamiento para centrar el debate en que una educación en derechos humanos contemporánea solo puede ser entendida como un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la infancia es una categoría social definida y distinta, la cual debe ser entendida como partícipe activa en la construcción de sus intereses, necesidades y derechos. Si la educación en derechos humanos es una educación hacia el empoderamiento, el análisis debe centrarse primero en cómo los derechos humanos son enseñados, transmitidos y vividos en las aulas escolares. Sin embargo, en aras de comenzar un debate en el marco de temáticas fundamentales para la vida escolar, pero que solo pueden ser comprendidos a través de distintas perspectivas, el objetivo de la tesis doctoral es centrar el análisis en los libros de texto ampliamente utilizados en las aulas de educación infantil y que se convierten en un vehículo de transmisión de conocimientos, valores y prácticas curriculares.

Como aseguran distintos autores³, la educación en derechos humanos, en términos de investigación, se encuentra en una fase de formación inicial entre la teoría y su interacción con otros discursos que se hacen presentes en el aula educativa. El desarrollo de un diálogo más cercano entre la educación en derechos humanos y

³ Vid. BAJAJ, M., "Human rights education: Ideology, location, and approaches" (2011) 33:2 *Human Rights Quarterly*, pgs. 481-508. Y, SUAREZ, D., "Professionals and the Construction of Human Rights Education" (2007) 51:1 *Comparative Education Review*, pg. 66.

otras áreas de la educación como en este caso, la Teoría Crítica⁴ y su ejercicio en el aula de Educación Infantil, contribuirá a aclarar los valores y conceptos, así como a identificar contradicciones y tendencias superficiales. Este es por tanto, el marco en el que se inscribe la presente tesis doctoral.

El propósito de esta tesis doctoral es recuperar bajo un mismo manto la noción fundamental del papel que juega el Derecho en la construcción de tres conceptos básicos: la infancia, la Escuela y la educación en derechos humanos. Tal y como se verá a lo largo de esta tesis doctoral, el Derecho tiene la función de definir qué es la infancia, porque las ideas referentes a los derechos de las niñas y los niños que provienen de un entorno socio-jurídico, lo explicitan de manera clara. En muchas ocasiones, como por ejemplo, con la proclamación de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, el Derecho reforzó la identidad autónoma y la capacidad de empoderamiento de la infancia, y en consecuencia, reconoció derechos que antes habían pasado desapercibidos, como por el ejemplo el derecho a conocer que se tienen derechos. Este último hecho fue promovido y reforzado por el Derecho, y condicionó una representación alternativa de la infancia.

Respecto a la Escuela, se analizará de qué forma el Derecho hace suyos muchas veces los aportes de los teóricos críticos y, cómo este en contrapartida, posiciona al Sistema Escolar en el marco del Sistema Mundial de educación en derechos

⁴ Para los propósitos de esta tesis doctoral, se entiende por Teoría Crítica el conjunto de manifestaciones teóricas que plantean que la Escuela no es un sitio políticamente neutral, sino que por el contrario, la Escuela es un espacio de transformación de aquellos significados dominantes que generan exclusión e injusticia social. En la segunda parte de esta tesis doctoral, se explicarán sus generalidades, así como las autoras y autores que para los efectos de esta investigación forman un cuerpo de conocimiento conocido como Teoría Crítica.

humanos, también desde una visión alternativa de cuáles son sus propósitos y acciones en un mundo que intenta disminuir las situaciones de desigualdad e injusticia social.

Y en todo este proceso circular, se estudiará cómo el Derecho tiene el potencial de señalar qué es la educación en derechos humanos posicionando a la infancia como fin último sobre una estructura conocida como Escuela.

En otras palabras, se considera que los resultados y las interpretaciones de esta tesis doctoral tendrán la capacidad de ofrecer al profesorado de las escuelas una herramienta para reconocer su función docente desde parámetros creados y consolidados en el Derecho, muchas veces difíciles de comprender, pero al mismo tiempo, obligatoriamente útiles en la formación integral de las niñas y los niños. Por otra parte, esta tesis doctoral también tendrá la capacidad de ofrecer a quienes crean y ejecutan el Derecho, una interpretación complementaria que sirva para acercarse al papel de la Escuela en general, y en particular al papel del profesorado, en virtud de los lineamientos teóricos críticos con el propósito de poner de relieve que el ejercicio de los derechos no solo está sujeto a grandes y profundas reflexiones filosóficas, procesos no obstante de indudable importancia, sino al día a día en el marco de procesos educativos como puede ser el uso de los materiales curriculares en la primera infancia. En definitiva, la infancia, la Escuela, y el Derecho, forman una amalgama que se ha construido a lo largo de los años, pero que gracias a la educación en derechos humanos nos da la oportunidad de seguir construyendo y criticando nuestras propias prácticas curriculares en las aulas de Educación Infantil.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Llamar la atención sobre un concepto poco trabajado en la formación de maestras y maestros de Educación Infantil es un primer paso para generar una mayor discusión acerca de la importancia de incorporar la educación en derechos humanos en el currículo no solo de las aulas de 3, 4 o 5 años, sino en las aulas de las futuras maestras y maestros. En este sentido, el análisis crítico de los materiales curriculares basado en los derechos humanos es una apuesta por conocer, valorar, reconstruir y posteriormente incorporar sus conclusiones en la formación del profesorado de Educación Infantil. Se considera que esta tesis doctoral intenta llenar este vacío conceptual en la medida en que el proceso de enseñanza-aprendizaje mantiene una apertura constante y, por tanto, es necesario un compromiso mayor con la idea continua de profundizar sobre la mejor, o al menos, la más adecuada manera de acercarnos a una formación que garantice el derecho a una educación en derechos humanos en la primera infancia. Con este propósito, las principales preguntas de investigación que guiarán la realización de la presente tesis doctoral son:

1. ¿Cuál es el tratamiento que confieren los materiales curriculares para la primera infancia al concepto de educación en derechos humanos en el Sistema Educativo español entre el periodo comprendido entre 2006 y 2012⁵?

⁵ Las razones más importantes que justifican la utilización de este periodo de tiempo en la tesis doctoral son dos. En primer lugar, se consideró adecuado crear una ventana de observación que tuviese en cuenta el periodo de aprobación entre la Ley Orgánica de Educación de 2006 y antes de la expedición de la Ley Orgánica 8 de 2013. En segundo lugar, porque durante este periodo de tiempo,

2. ¿De qué manera los materiales curriculares para la primera infancia en el Sistema Educativo español fomentan una educación en derechos humanos?

OBJETIVOS DE LA PRESENTE TESIS DOCTORAL

De igual forma, con el propósito de contestar a las preguntas previamente formuladas, los objetivos de la presente tesis doctoral son:

El objetivo general

Analizar los contenidos explícitos e implícitos sobre el tratamiento de la educación en derechos humanos en los materiales curriculares para la primera infancia en el Sistema Educativo Español (2006-2012).

Los objetivos específicos

1. Describir los instrumentos jurídicos internacionales y nacionales sobre la promoción de la educación en derechos humanos y su papel en el Sistema Educativo.
2. Analizar los principales programas internacionales y nacionales sobre la educación en derechos humanos y su papel en el Sistema Educativo.
3. Relacionar los conceptos de la Teoría Crítica en la educación para la primera infancia y la educación en derechos humanos.

es posible asegurar que los libros de texto elaborados y publicados se encuentran bajo el amparo de un momento de estabilidad política, acompañado de un seguimiento de las medidas legislativas y acciones estratégicas, elementos que favorecerán la discusión, con una mayor profundidad, del fenómeno que se quiere estudiar con esta tesis doctoral.

4. Conocer los contenidos explícitos e implícitos sobre la educación en derechos humanos en los materiales curriculares para la primera infancia.

5. Analizar desde un punto de vista crítico los mensajes vertidos en los materiales curriculares para la primera infancia sobre la educación en derechos humanos.

Para alcanzar estos objetivos se seguirá la siguiente estructura. En la primera parte de la tesis se describirá el marco internacional y nacional para la educación en derechos humanos. En particular, en el primer capítulo se estudiarán los inicios de la educación en derechos humanos a nivel internacional en particular desde el papel de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y su vinculación con la formación del profesorado en estas temáticas. Posteriormente, se analizará el papel desempeñado por las Naciones Unidas (ONU) a la luz de sus principales instrumentos de carácter general sobre la primera infancia, así como el estudio del primer esfuerzo de la ONU en la implementación del Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos (1994-2004). Posteriormente, se estudiará el reforzamiento de la educación en derechos humanos a nivel internacional desde un enfoque complementario y unificador en virtud del Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005-2019). En el segundo capítulo, se abordará el estudio de la educación en derechos humanos en el ámbito regional europeo describiendo el papel que juegan las principales organizaciones internacionales en esta temática, en particular el papel desempeñado por el Consejo de Europa tanto a nivel de la descripción de los principales instrumentos para la promoción de la educación en derechos humanos, como la aplicación práctica de dichos instrumentos.

Posteriormente, se analizará brevemente el papel de la Unión Europea en la promoción de la educación en derechos humanos. Finalmente, el tercer capítulo está destinado a estudiar las medidas sobre educación en derechos humanos en el marco normativo español y su puesta en marcha en el marco organizativo.

En la segunda parte de la tesis doctoral se estudiará el análisis crítico de la representación en derechos humanos en los materiales curriculares para la primera infancia. En particular, el primer capítulo está orientado a ubicar conceptualmente la educación en derechos humanos en la primera infancia, y en analizar los principales componentes de la Teoría Crítica como marco para entender la educación en derechos humanos en esta etapa educativa. Igualmente, se estudiarán las dimensiones teóricas de la educación en derechos humanos y cómo se materializan estos en la primera infancia en virtud del papel del papel de una Escuela crítica que recuerda el papel protagónico del profesorado en Educación Infantil en el análisis reflexivo de los materiales curriculares y cómo estos han de promover la educación en derechos humanos. En el segundo capítulo, se encontrará la forma en que se ha realizado análisis crítico de la representación de la educación en derechos humanos en los materiales curriculares utilizados en las aulas de Educación Infantil. En particular, se describirán las principales manifestaciones de materiales curriculares que trabajan la educación en derechos humanos, así como el análisis de otras investigaciones que hayan estudiado la forma en que se representa la educación en derechos humanos en otros materiales curriculares. Posteriormente, se presentará la metodología utilizada en la presente tesis doctoral para analizar de manera sistemática la representación de la educación en derechos humanos en la

muestra de libros de textos utilizados, así como los resultados cuantitativos y cualitativos hallados en la presente tesis doctoral. Finalmente, en el tercer capítulo se procederá a elaborar la discusión de los resultados a la luz tanto del marco normativo que regula la educación en derechos humanos, como el posicionamiento teórico construido por la doctrina desde la visión de la Teoría Crítica con especial atención a la educación en la primera infancia.

Finalmente, se presentarán las principales conclusiones de la tesis doctoral.

PRIMERA PARTE. EL MARCO INTERNACIONAL Y NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Para realizar un análisis del tratamiento que recibe la educación en derechos humanos en los materiales curriculares para la primera infancia en España, es necesario determinar en primer lugar, tanto la estructura del sistema internacional y nacional de la educación en derechos humanos, como las disposiciones normativas en los que se cimienta dicha estructura.

PRIMER CAPÍTULO. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL ÁMBITO UNIVERSAL

I. LOS INICIOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS A NIVEL INTERNACIONAL

A continuación se reseñan las principales organizaciones internacionales y los principales instrumentos jurídicos que fomentan la educación en derechos humanos. El estatus legal de los instrumentos que han sido mencionados con relación a la educación en derechos humanos es variado. Entre ellos se tienen, los Tratados, las Declaraciones, los Principios, las Guías, Resoluciones y Recomendaciones. De ellos, solamente el primero tiene carácter coercitivo en el ámbito internacional, mientras que el resto no tiene efectos vinculantes para los Estados. No obstante lo anterior, estos instrumentos tienen un indudable valor y fuerza moral, y otorgan una guía práctica de la forma de obrar de los Estados en general, y de la comunidad educativa en particular. A su vez, para los objetivos de la presente tesis doctoral, el valor de dichos instrumentos, como se verá más adelante, descansa no solo en el

reconocimiento y aceptación por parte de un gran número de Estados, a pesar de en muchos casos no tener un efecto vinculante expreso, sino como un referente sistemático y organizativo que se nutre de las experiencias de la comunidad internacional y de la propia experiencia al interior de cada Estado, para garantizar el respeto de los derechos de la infancia.

A. La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948

El punto de partida para un análisis de la educación en derechos humanos, es la Declaración Universal de Derechos Humanos de la Asamblea General de la ONU. La Asamblea General de la ONU proclamó a la Declaración de Derechos Humanos (1948) como un:

“ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos...”⁶.

En este marco, la ONU marcó la línea de salida sobre la cual la enseñanza y la educación se convierten en poderosos instrumentos de los derechos y las libertades. De forma más expresa y respecto al ejercicio del derecho a la educación, la Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 26, párrafo 2 señaló que:

⁶ La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue adoptada el 10 de diciembre de 1948 en París (Francia) por la Asamblea General de la ONU en su Resolución 217 A (III). Un análisis sobre el origen, naturaleza y características de la Declaración Universal. *Vid.* NICKEL, J. W., *Making sense of human rights: Philosophical reflections on the universal declaration of human rights* (California: Univ of California Press) (1987); también, *Vid.* MORSINK, J., *The Universal Declaration of Human Rights: origins, drafting, and intent*. (Pennsylvania: Univartículoersity of Pennsylvania Press) (1999). Por otra parte, sobre el análisis de la parte dispositiva de la Declaración Universal, así como sus efectos jurídicos e importancia política. *Vid.* ORAÀ, J. O., y ISA, F. G., *La declaración universal de derechos humanos* (Deusto: Universidad de Deusto) (2002).

“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”⁷.

Del artículo 26 se destaca que la educación está dirigida a fomentar el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales⁸. Es decir, el ejercicio del derecho a la educación en su forma más explícita, esto es, la participación en el sistema escolar debe estar encaminada a que la educación que en sí misma se materializa en las aulas ha de tener por objeto que las niñas y los niños se formen en el respeto de los derechos humanos. Sin embargo, como se verá más adelante, este proceso en principio abstracto, se fundamenta en una visión holística del papel de la Escuela y en particular del profesorado, para que los ambientes, las prácticas y las acciones se fundamenten en este principio.

B. El papel inicial de la UNESCO en el reconocimiento de la educación en derechos humanos en el periodo 1949-1973

Ningún análisis sobre la educación en derechos humanos en el plano internacional, puede elaborarse sin tener en cuenta el papel decisivo que ha jugado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Una vez terminada la segunda guerra mundial en Europa, y con la necesidad de centrar los análisis en la forma en que los libros de texto en el siglo XX retrataron lo que en su momento se definió como “Educación para el

⁷ Vid. Naciones Unidas. *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948).

⁸ Un estudio más profundo sobre la educación en derechos humanos y la Declaración Universal de Derechos Humanos. Vid. UGARTE, C., *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos* (Pamplona: Eunsa) (2005).

entendimiento internacional”, Europa confió en que el Sistema Educativo facilitaría las estrategias para que los hechos ocurridos en el pasado no se volvieran a repetir. En particular, la comunidad internacional estuvo interesada en analizar cómo los libros de texto representaban el entendimiento entre las naciones. Ejemplo de ello, fue la Resolución Casares adoptado por la Sociedad de las Naciones en 1926, a cuyo tenor sostuvo que:

“Considerando que uno de los métodos más eficaces para lograr el acercamiento intelectual de los pueblos sería suprimir o modificar secciones en los libros de texto escolares cuya naturaleza transmita a los jóvenes las impresiones equivocadas que conducen a una mala esencial comprensión de otros países”⁹.

En otras palabras, tanto si los libros de texto otrora eran considerados en los países miembros como materiales obligatorios o como guías de estudio, los mensajes vertidos en su interior, debían ser considerados como piedras angulares en la transmisión de significados que fomentaran ese “entendimiento internacional” y por tanto ser objetos revisables dentro del programa escolar general.

Con base en esta perspectiva, la UNESCO en 1949 señaló una serie de principios y criterios sobre la representación en los libros de texto del “entendimiento internacional” que pudiesen servir de guía para la selección, interpretación y

⁹ El texto literal en inglés señala: “Considering that one of the most effective methods of bringing about the intellectual rapprochement of peoples would be to delete or modify passages in school textbooks of a nature of convey to the young wrong impressions leading to an essential misunderstanding of other countries...”, (traducción propia hecha en el documento). *Vid. UNESCO. A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding* (Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1949), pg. 156.

preservación de los contenidos, ilustraciones, etc., en los libros de texto. Los principios fueron: exactitud, justicia, valor, integridad y mentalidad global. El principio de justicia consistió en que los grupos minoritarios, las otras razas y otras naciones y nacionalidades debían ser tratados de una manera justa y que deben ser representados de forma diligente acerca de sus contribuciones. Los términos y frases en las cuales se representase prejuicio, incompreensión y conflicto sobre otras personas debían ser evitados. El principio de mentalidad global consistió en la promoción de ideales de libertad humana, dignidad, igualdad y hermandad. En definitiva para la UNESCO con la finalización de la segunda guerra mundial, la educación en derechos humanos surgió necesariamente como respuesta de los Estados en general y de los sistemas educativos en particular, para trabajar conjuntamente en el fomento del entendimiento entre las naciones.

Como se puede observar, el interés de esta incipiente, si es posible llamarla así, educación en derechos humanos en la Europa continental, reside en la idea de que los libros de textos de ser erróneamente utilizados, se convierten en artefactos que impiden el “entendimiento” entre los ciudadanos de distintos países.

Al finalizar la segunda guerra mundial, las autoridades aliadas determinaron una serie de actuaciones con el fin de eliminar de los materiales curriculares, alusiones distorsionadas sobre la historia. Ejemplo de ello, fueron las directrices creadas por el Gobierno aliado, a los cuales la sociedad japonesa debía someterse. A continuación se reseñan algunos:

- Los materiales curriculares (libros de texto, etc.) serán examinados con el fin de que la promoción de las ideologías militaristas y ultranacionalistas sea retirada de los mismos.
- Nuevos materiales curriculares serán desarrollados para formar ciudadanos educados, pacíficos y responsables.

Hasta ese momento, la educación en derechos humanos, si de alguna manera puede ser tratada así, estaba destinada principalmente a evitar nuevos enfrentamientos entre los Estados. De ahí que los materiales curriculares tuviesen como función representar a las distintas naciones de una manera ajustada y no estereotipada. No obstante, posteriormente, con la intención de vincular al profesorado en la transmisión de los elementos más importantes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, surgió en el seno de la UNESCO, el primer documento con espíritu pedagógico para este sector profesional¹⁰. Dicho documento fue conocido como “*The Universal Declaration of Human Rights. A guide for the teacher*”.

En dicho documento, la UNESCO señaló principalmente que el papel de la Escuela en general y del profesorado en particular, es fundamental para evitar que los mensajes distorsionados y los prejuicios estén presentes en las aulas educativas¹¹.

¹⁰ Vid. UNESCO. *The Universal Declaration of Human Rights. A guide for the teacher* (Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1953). Documento elaborado por el Grupo de Trabajo internacional sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos de la UNESCO.

¹¹ El texto literal en inglés señala: “Any teacher reading through the Universal Declaration of Human Rights would quickly discover that the document pays particular attention to education, and, by implication, to the teacher himself. The chief person for the Declaration’s concern with education is that it is one of its great sources of strength. Advance in the cause of freedom and of social rights depends very largely on education... To take a negative example, the Hitler regime’s attack on freedom was to a great measure made possible by the education of its youth; it was an outcome of

Reconoció por primera vez una pregunta que, incluso en la actualidad, genera debate. La pregunta estaba orientada a determinar si la enseñanza en derechos humanos debía configurarse como una asignatura independiente en el currículo escolar, o por el contrario, debía vincularse con un tratamiento transversal en todo el Sistema Educativo. Para ello, la UNESCO señaló que el profesorado debía estar preparado para desarrollar las clases desde la práctica diaria. Por ejemplo, que la actitud de discusión libre y participativa entre el profesor y los estudiantes en las aulas educativas, así como la motivación hacia la constante reflexión, son oportunidades para materializar la práctica de los derechos humanos. Las ideas del profesor infalible y omnisciente, no son acordes, señalaba la Guía, con una educación que fomente el respeto de los derechos humanos.

En definitiva, con la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, y con el papel que empezaría a jugar la UNESCO como Organización Internacional promotora de la educación, el papel de los sistemas educativos no fue ya principalmente de promoción de un “entendimiento entre las naciones”, sino de un papel de crítica del Sistema Educativo que vinculase en las aulas escolares, un discurso centrado en los derechos humanos. A continuación se presentará el papel de la UNESCO en el periodo 1974-1987.

the distorted values, of the myths and prejudices, that made up so large a part of the teaching in school”. *Vid.* UNESCO. *The Universal Declaration of Human Rights. A guide for the teacher* (Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1953), pg. 10.

C. El papel de la UNESCO en el periodo 1974-1987

1. La Recomendación sobre la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa de los derechos humanos y las libertades fundamentales de 1974

En 1974 la UNESCO adoptó un instrumento integrador sobre la educación para el entendimiento internacional titulado: “Recommendation Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relations to Human Rights and Fundamental Freedoms”¹². La Recomendación estableció el primer marco internacional sobre criterios y prioridades para la enseñanza de los derechos humanos dirigido a activar esfuerzos a nivel local, nacional e internacional¹³. La Recomendación fue aprobada por la Conferencia General de la UNESCO, reunida en París del 17 de octubre al 23 de noviembre de 1974, en su 18a reunión. En su artículo 4, sustentó y retomó que la educación debe inspirarse en el párrafo 2 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. A su vez, planteó una serie de objetivos principales, que deberían considerarse como los principios rectores de la política educacional para que cada persona contribuya al fomento de la solidaridad y la cooperación internacionales, así como en el ejercicio de sus derechos y libertades fundamentales:

¹² Vid. UNESCO. *Recomendación sobre la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa de los derechos humanos y las libertades fundamentales* (1974).

¹³ Un análisis sobre las características de la Recomendación de la UNESCO de 1974. Vid. SAVOLAINEN, K., *Education as a means to world peace: The case of the 1974 UNESCO recommendation* (Jyväskylä: University of Jyväskylä) (2010).

“a) Una dimensión internacional y una perspectiva global de la educación en todos sus niveles y en todas sus formas;
e) el conocimiento no sólo de los derechos, sino de los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con los demás;”¹⁴.

En el inciso e) del artículo cuatro, se observa que las políticas educativas debían, entre otros propósitos, centrarse en la imperiosa necesidad de que todos los sectores poblacionales conociesen, en primer lugar sus derechos¹⁵, y en consecuencia, los deberes frente a los demás individuos y grupos sociales. A pesar de que la Recomendación no estuvo centrada únicamente en la educación en derechos humanos, sí se convirtió en otra incipiente forma de acercarse al tratamiento de los derechos humanos en la Escuela. Por ejemplo, el artículo 11 de la Recomendación señaló que:

“Los Estados Miembros deberían tomar medidas destinadas a lograr que los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los de la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial lleguen a ser parte integrante de la personalidad de cada niño, adolescente, joven o adulto, a medida que ésta se desenvuelve aplicando esos principios en la realidad cotidiana de la enseñanza en todos sus grados y en todas sus formas permitiendo así a cada individuo contribuir en lo que a él respecta, a renovar y difundir la educación en el sentido indicado”¹⁶.

Por tanto, la UNESCO planteó que en el proceso de incorporación de la educación en derechos humanos en la realidad cotidiana de todos los niveles educativos, fuese necesario que las nuevas experiencias curriculares surgiesen de acciones concretas por parte de los Estados y no como resultado de la generación espontánea de las

¹⁴ Vid. UNESCO. *Recomendación sobre la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa de los derechos humanos y las libertades fundamentales* (1974), artículo 4.

¹⁵ El asunto del conocimiento explícito de los derechos humanos se abordará en la segunda parte de esta tesis doctoral, cuando se estudien las dimensiones teóricas de la educación en derechos humanos, entre ellas, la primera dimensión.

¹⁶ Vid. UNESCO. *Recomendación sobre la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa de los derechos humanos y las libertades fundamentales* (1974), artículo 11.

mismas prácticas curriculares tradicionales. En este sentido, el artículo 12 de la Recomendación reiteró el papel del personal docente de la siguiente manera:

“12. Los Estados Miembros deberían incitar a los educadores a poner en práctica, en colaboración con los alumnos, los padres, las organizaciones interesadas y la comunidad, métodos que, apelando a la imaginación creadora de los niños y de los adolescentes y a sus actividades sociales, preparen a éstos a ejercer sus derechos y gozar de sus libertades, sin dejar de reconocer y respetar los derechos de los demás, y a cumplir sus funciones en la sociedad”¹⁷.

Por tanto una vez más, la comunidad internacional centró su esfuerzo en señalar que el profesorado debía poner en práctica métodos adecuados, que preparasen a las niñas y los niños a ejercer sus derechos. De esta forma, desde el seno de la UNESCO, la comunidad internacional dirigió la atención a formar al profesorado desde la visión del ejercicio por parte de la infancia de sus derechos y del respeto de los derechos de los otros¹⁸.

Ya desde 1974 la UNESCO estipuló que estas iniciativas serían aplicadas en las diferentes etapas de la educación¹⁹. En particular, centró la atención en la primera infancia, al señalar que:

“Los Estados miembros deberían promover en la educación preescolar, a medida que ésta se desarrolla, la práctica de actividades concebidas según los fines de la Recomendación, ya que las actitudes fundamentales -por ejemplo, las actitudes sobre la raza- se engendran a menudo en los años preescolares. A este respecto, la actitud de los padres debería considerarse como un factor esencial de la formación de los niños y, en la educación de

¹⁷ Ibidem, artículo 12.

¹⁸ Esta iniciativa como se verá más adelante, da un giro y se centra al parecer únicamente en la preparación del ejercicio de deberes y responsabilidades como mecanismo de goce de las libertades, mostrando una postura contraria a lo establecido en el espíritu de la educación en derechos humanos.

¹⁹ Vid. UNESCO. *Recomendación sobre la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa de los derechos humanos y las libertades fundamentales* (1974), Campo de aplicación. 2. La presente recomendación se aplica a todas las etapas y formas de educación.

los adultos mencionada en el párrafo 30, convendría en particular preparar a los padres para su función en la educación preescolar²⁰.

En definitiva, la consolidación de un trabajo centrado en los derechos y sobre todo en la construcción de una conciencia de los derechos que tienen las niñas y los niños, será lo que posibilitará la generación de actitudes de ejercicio de los derechos humanos y de la libertad y por consiguiente, del ejercicio de las responsabilidades frente a los derechos de los demás. Estos lineamientos de la Recomendación serán un punto de partida cuando se establezca la crítica de la distorsión entre el aprendizaje de derechos y deberes que posiblemente se materializan en la Escuela de la primera infancia.

Sobre la formación del profesorado, la sección VII de la Recomendación señaló un conjunto de actividades que el profesorado en las instituciones educativas debía llevar a cabo. Entre ellas se señalaron:

- Apreciar la unidad fundamental de la humanidad; inculcar en otros el aprecio de la riqueza de las diversas culturas.
- Adquirir un conocimiento básico interdisciplinar de los problemas mundiales y como trabajar para solucionarlos.
- Tomar parte activa en la concepción de programas educativos, así como materiales curriculares.
- Incluir en el currículo métodos y técnicas activas de educación y evaluación.
- Desarrollar aptitudes y competencias para continuar con su formación.

²⁰ Ibidem, artículo 24.

En particular, la sección VIII de la Recomendación, estableció la necesidad por parte de los Estados miembros de intensificar esfuerzos en la producción y evaluación de materiales educativos para la comprensión internacional y la comprensión mutua entre las diferentes culturas.

2. Los congresos internacionales de educación en derechos humanos

Además de los instrumentos internacionales vinculados con la educación en derechos humanos, la sociedad civil y los Estados desde la segunda mitad del siglo XX, han sido muy activos en el proceso de construcción teórica de las características del concepto de educación en derechos humanos. En este marco, se han desarrollado sendos congresos internacionales, los cuales se explican a continuación.

a. El congreso internacional sobre la enseñanza de los derechos humanos de 1978

El primer Congreso Internacional sobre la enseñanza de Derechos Humanos fue organizado por la UNESCO en la ciudad de Viena, Austria²¹. En él, se plasmaron una serie de principios para acercar la educación en derechos humanos al Sistema Educativo. A continuación se reseñan los principales aportes.

En primer lugar, se consideró que la “educación y la enseñanza de los derechos humanos” debería estar basada en todos los instrumentos internacionales relacionados con los derechos humanos, especialmente con la Declaración

²¹ Vid. UNESCO., *Proceeding of the International Congress on Teaching of Human Rights* (Viena: UNESCO) (1978). Congreso realizado en Viena entre el 12-16 de septiembre de 1978.

Universal de Derechos Humanos de 1948, recordando que la indivisibilidad de los derechos humanos debe ser reconocida²².

Se plasmó por primera vez que la “educación y la enseñanza de los derechos humanos” debía estar encaminada a conseguir tres objetivos:

1. Fomentar actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad, inherentes a los derechos humanos.
2. Brindar conocimiento acerca de los derechos humanos, en su dimensión internacional y nacional.
3. Desarrollar la conciencia en los individuos de las formas y los medios a través de los cuales los derechos humanos pueden transferidos a la realidad social y política.

En especial para los propósitos de la presente tesis doctoral, se recomendó centrar la atención en tres grandes bloques de trabajo: los materiales, los métodos y las estructuras. Respecto a los materiales, las conclusiones del congreso señalaron la necesidad de desarrollar materiales curriculares adecuados, así como guías de referencia que permitiesen al profesorado ejercer una mirada crítica sobre qué tipo de contenidos eran los más adecuados para una educación en derechos humanos. Se señaló que los libros de texto relacionados con los derechos humanos, debían estar en consonancia con la naturaleza universal de los derechos humanos, así como con las características propias de cada sociedad.

²² Sobre el concepto de indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos *Vid.* DONNELLY, J., *Universal human rights in theory and practice* (London: Cornell University Press) (2013).

Respecto a los métodos, como prácticas curriculares vinculadas directamente con el uso de los materiales, se reconoció la importancia de que en su puesta en práctica y evaluación, se tuviese presencia en todos los niveles educativos, así como la adaptación necesaria para cada grupo de edad.

Finalmente, respecto al ámbito de las estructuras, se señaló la importancia de reuniones constantes entre los miembros de la comunidad educativa, en la cual se estimulara la discusión constructiva también en el ámbito preescolar.

En el marco del Congreso Internacional de la enseñanza en derechos humanos de 1978, los relatores especiales recomendaron una serie de principios y acciones sobre la creación de programas, materiales y métodos de educación en derechos humanos, entre los que se resaltan:

Respecto a los programas se indicó:

- La UNESCO debe animar a la preparación de programas de enseñanza de los derechos humanos en todos los niveles del Sistema Educativo. Los programas deben estar enfocados no solo a los principios de los derechos humanos, sino también a todas aquellas manifestaciones que impiden la realización de los derechos humanos, como es el caso de la discriminación racial.
- Los programas de derechos humanos deberían tomar en consideración que las actitudes con relación a los derechos humanos comienzan en la primera infancia. Conceptos como autoestima y respeto por los otros, fundamentos de los derechos humanos, deben tratarse primero en la familia.

- El currículo de derechos humanos debe ser construido con base en las realidades regionales y nacionales, esto es, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de las sociedades, pero a su vez, recordando que la universalidad de los derechos humanos proclamado por los instrumentos internacionales, debe ser reconocida.
- Al parecer, por primera vez se reconoce el derecho de los niños y niñas a recibir una educación en derechos humanos.
- La educación en derechos humanos debe estar dirigida a la protección y promoción de los derechos de grupos minoritarios que están expuestos a situaciones de discriminación. Se resaltan las mujeres, las minorías étnicas, las familias y trabajadores migrantes, y las personas en situación de discapacidad.
- Finalmente, que se exhorta a la comunidad académica a realizar investigaciones en áreas temáticas vinculadas con los derechos humanos.

Respecto a los materiales curriculares se señaló:

- Se necesita la creación de libros de texto de derechos humanos para la enseñanza primaria y secundaria.
- La formulación de guías sobre los criterios que el profesorado debe utilizar para la detección de los contenidos en los libros de texto, con el objetivo de determinar si son adecuados para la educación en derechos humanos.
- La UNESCO debe animar a los centros especializados en el análisis crítico de los libros de texto en todas las disciplinas, desde el punto de vista de los derechos humanos.

Respecto a los métodos se indicó:

- Para el comité de expertos, el respeto por los derechos humanos es una forma de vida, que se refleja en el compromiso personal con los derechos humanos que deriva de una evaluación crítica ética de la realidad social.
- Los derechos humanos deben aparecer en todos los niveles de enseñanza incluida la educación de la primera infancia y la educación primaria. Respecto a estos niveles educativos, la preocupación mayor es la socialización de la niñez, razón por la cual menor atención hay que prestar a los conceptos, y mayor atención a las actitudes humanitarias (respeto mutuo y tolerancia). Para ello, los materiales pedagógicos deben adaptarse para eliminar los sesgos, errores y estereotipos y nuevos materiales deben ser creados con base en este respecto.

Un dato que ha pasado desapercibido en la construcción del concepto de educación en derechos humanos fue una de las conclusiones del Congreso de 1978. Esta fue la de realizar las primeras actuaciones con miras a la preparación por parte de la UNESCO, de una “Convención sobre la enseñanza y educación de los derechos humanos” con el objetivo de materializar el parágrafo 2 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. No obstante, dicha recomendación hasta el momento no se ha reflejado en los Tratados del ámbito internacional o regional europeo²³.

²³ En 2011, se aprueba la Declaración de la ONU sobre educación y formación en materia de derechos humanos. Como se verá más adelante, la Declaración no tiene carácter coercitivo para los Estados, pero sí es un instrumento internacional que cohesiona la educación en derechos humanos en el plano internacional.

Finalmente, a diferencia de lo que consideran distintos autores sobre las tres dimensiones²⁴ en las cuales se materializa la educación en derechos humanos, se observa como ya en 1978, la UNESCO en el marco de este Congreso Internacional propuso que la forma de abordar la educación en derechos humanos en el Sistema Educativo tenía tres alternativas, se cree, interdependientes. Una primera, conocida como “educación sobre los derechos humanos”, una segunda identificada como “educación a través de los derechos humanos” y una tercera, una “educación en derechos humanos”. Un interesante factor apuntado en el Congreso Internacional²⁵ fue la indicación de que los derechos humanos debían ser enseñados en todos los niveles del Sistema Educativo. Para ello, los Estados se esforzarán para mejorar y ampliar la educación y la enseñanza, cooperando para tal fin.

- b. El congreso internacional sobre la enseñanza, la información y la documentación en materia de derechos del hombre de 1987

En 1987 se llevó a cabo el segundo congreso internacional sobre la enseñanza de los derechos humanos, la información y la documentación, realizado en la República de Malta, del 31 de agosto al 5 de septiembre²⁶. Los resultados del congreso se materializaron en el documento conocido como las Recomendaciones de Malta, que fueron aprobadas por la Conferencia General de la UNESCO, en su sesión 24 realizada en París en 1987.

²⁴ Estas tres dimensiones se abordarán detenidamente en capítulos posteriores.

²⁵ Cabe señalar que dicha apreciación se señaló en el Congreso Internacional de 1978. *Vid. UNESCO., Proceeding of the...*, op. cit., Considerando 7.

²⁶ *Vid. UNESCO., Report by the Director-General on the proceedings of the International Congress on Human Rights Teaching, Information and Documentation* (Malta: UNESCO) (1987). Sesión 24 de la Conferencia General 24 C/91.

Las conclusiones del Congreso Internacional pueden ser clasificadas en dos grandes grupos. Por una parte, las vinculadas con el nivel programático en el seno de la UNESCO, y por otra, las relacionadas con los contenidos, métodos y los materiales curriculares. Respecto al primer grupo, se dio un primer llamado para que la UNESCO estudiase la posibilidad de la implementación de una "Década Mundial para la promoción de la educación en derechos humanos". Respecto al segundo, las conclusiones hicieron un llamado a la realización de investigaciones que problematicen los discursos que, sobre los derechos humanos, existen en los diferentes contextos y sociedades, así como a la promoción de la investigación desde la formación del profesorado, la detección de dificultades, y la comparación de métodos de educación en derechos humanos.

II. UNA NUEVA MIRADA EN EL TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS PARA LA PRIMERA INFANCIA POR PARTE DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS

A. Los instrumentos de carácter general de la ONU sobre la primera infancia

Una forma de entender el concepto de educación en derechos humanos que se abordará detenidamente en capítulos posteriores, consiste en estudiar los principales instrumentos jurídicos internacionales que se han venido construyendo en el marco del Sistema de la ONU. Un elemento a considerar en el proceso de revisión de las estrategias educativas utilizadas en el ámbito de la educación de la primera infancia, es que la educación en derechos humanos ha de prestar especial atención a la educación de los derechos de los niños y las niñas a la luz tanto de la Declaración

de los Derechos del Niño, como de la Convención sobre de los Derechos del Niño. A continuación se describen dichos instrumentos.

1. La Declaración de los Derechos del Niño de 1959

La Declaración sobre los Derechos del Niño de 1959²⁷, es la primera declaración en el marco de la ONU en el que se establecieron una serie de principios acerca de los derechos de las niñas y los niños²⁸. La Declaración estableció diez principios para que las medidas legislativas o administrativas que se adoptasen a nivel individual, social o estatal, tuviesen en cuenta el bienestar general de las niñas y niños.

Entre ellos, se destaca el derecho a la no discriminación, el derecho a un nombre y nacionalidad, el derecho a la salud; la necesidad de amor y comprensión para un desarrollo armonioso de su personalidad; el derecho a la educación; el derecho a un aprovechamiento positivo del tiempo libre; la prohibición de malos tratos; etc.

A pesar de lo anterior, la temática de la educación en derechos humanos no se manifiesta en esta Declaración. No obstante, como se verá más adelante, este catálogo de derechos y principios se manifestará de manera complementaria en los años posteriores, en virtud del trabajo sistemático de la ONU en la promoción de los derechos humanos de la infancia.

²⁷ Vid. Naciones Unidas. *Declaración de los Derechos del Niño* (1959). Resolución 1386 (XIV) de la Asamblea General de las Naciones Unidas, adoptada el 20 de noviembre de 1959. Si bien es cierto que la Sociedad de Naciones había adoptado previamente la Declaración de Ginebra en 1924, esta manifestación de la comunidad internacional que se centró en las responsabilidades de los adultos para satisfacer el bienestar de los menores.

²⁸ Un análisis de la Declaración Vid. ÁLVAREZ VELEZ, M., I., *La protección de los derechos del niño: en el marco de las Naciones Unidas y en el Derecho Constitucional español* (Madrid: Universidad Pontificia de Comillas) (1994).

2. La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989

a. Aspectos generales de la Convención

Los estándares que regulan los derechos humanos en la infancia están articulados en un tratado internacional de derechos humanos: La Convención sobre los Derechos del Niño²⁹. Esta Convención incorpora por primera vez todo el catálogo de derechos humanos, bien se trate de los derechos civiles y políticos, así como los sociales, económicos y culturales, y obliga a los Estados que la han ratificado a su cumplimiento³⁰.

La Convención sobre los Derechos del Niño define al niño o a la niña como cualquier persona por debajo de los 18 años. Establece cuatro principios fundamentales: el principio de no discriminación (artículo 2); el principio del interés superior del niño (Artículo 3); el principio del derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo (Artículo 6); y el principio a que su opinión sea tenida en cuenta en los asuntos que le afecten (Artículo 12). Contiene 54 artículos sobre los derechos del niño que son divididos en tres grandes categorías de la siguiente manera:

- Protección, con el objetivo de garantizar la seguridad en los cuales se engloba la protección por el abuso, el abandono y la explotación.

²⁹ Vid. Naciones Unidas. *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989). Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49. El texto de la Convención puede consultarse en el BOE núm. 313 de 31 de diciembre de 1990.

³⁰ Para un análisis detallado de la estructura y características de la Convención Vid. CARMONA LUQUE, M., R., *La Convención sobre los Derechos del niño: Instrumento de progresividad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos* (Madrid: Librería-Editorial Dykinson) (2012).

- Prestación, que cubre las necesidades esenciales tales como la educación y la salud.
- Participación, que reconoce que el niño y la niña son sujetos de derechos con capacidad de actuar, tomar decisiones y participar.

El primer autor que agrupó con fines didácticos los derechos de las niñas y niños establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño fue THOMAS HAMMARBERG. El autor estableció por primera vez en 1990³¹, para una fácil comprensión de la Convención, la agrupación de los artículos de la Convención teniendo en cuenta las “tres P”: *Provision, protection y participation*”. En la categoría de “*Provision*”, se encuentra el ejercicio de los derechos vinculados con las necesidades básicas. En la categoría “*Protection*”, se manifiesta el derecho de cada niña y niño a ser protegido frente a actos o prácticas peligrosas. Finalmente, respecto a la categoría “*Participation*”, hace referencia al derecho de cada niña y niño a ser escuchado sobre las decisiones que afectan a su propia vida.

Sin embargo, esta “categorización de derechos” como ha sido discutida por QUENNERSTEDT³², a pesar de haber sido construida con fines únicamente didácticos se ha convertido en el único marco referencial sobre el cual se analizan los derechos de las niñas y niños en la Convención. Señala la autora que a pesar de que HAMMARGERB señaló que los artículos podían ser agrupados de acuerdo a

³¹ Vid. HAMMARBERG, T., “UN Convention on the Rights of the Child-and How to Make It Work” (1990) 12: 1 *Human Rights Quarterly*, pgs. 97-105.

³² Vid. QUENNERSTEDT, D., “Children, But Not Really Humans? Critical Reflections on the Hampering Effect of the” 3 p's” (2010) 18: 4 *The International Journal of Children's Rights*, pgs. 619-365.

las diferentes “p’s” (*Provision, protection y participation*), su clasificación no debía ser entendida como una clasificación de los derechos señalados en la Convención. No obstante esta crítica, se considera que la educación en derechos humanos como parte fundamental del derecho a la educación recogido en la Convención se establece fuera del marco de estas “categorías” previamente establecidas, razón por la cual para los propósitos de esta tesis doctoral se enuncia y describe sólo con fines de organizar la información. Por ejemplo, MARTINETTI³³ establece un esquema para resumir los derechos de la infancia de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. A continuación se presentan sus principales características:

Categorías			
	<i>Protección</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Participación</i>
	<i>Derechos civiles</i>		
	Derecho al nombre.	Derecho a la vida.	Libertad de expresar
	Derecho a una nacionalidad.	Derecho a un nivel de vida decente.	su opinión. Libertad de pensamiento,
	Derecho a vivir con los padres.	Derecho a poblaciones específicas: refugiados,	conciencia y religión.
	Protección contra los malos tratos.	personas en situación de discapacidad.	Derecho a dar su opinión.
<i>Derechos</i>	<i>Derechos económicos y sociales</i>		
	Protección contra los conflictos armados.	Derecho a la salud.	Derecho de reunión.
	Trabajos forzados.	Derecho a la alimentación adecuada.	Derecho de acceder a la justicia.
	Protección contra la tortura.	Derecho a una vivienda digna. Derecho la seguridad social.	

³³ Vid. MARTINETTI, F., *Les droits de l'enfant* (Paris: J'ai lu) (2002).

<i>Derechos culturales</i>		
Protección contra información perjudicial.	Derecho a la educación. Derecho al descanso. Derecho al juego y al esparcimiento. Derecho de participación en actividades culturales y artísticas.	Derecho a una información que presente una vitalidad social y cultural.

Tabla 1. Clasificación de categorías de derechos de la Convención Internacional de los Derecho del Niño.
Fuente: Modificado de MARTINETTI.

Por otra parte, y con el objetivo de centrar la atención sobre la educación en derechos humanos, el artículo 29 señala que la educación que debe recibir el niño y la niña es una educación dirigida al desarrollo del respeto de los derechos humanos, esto es, un desarrollo que tiene como presupuesto el entendimiento básico de los derechos humanos. En otras palabras, la educación se convierte entonces en un medio para inculcar el respeto de los derechos humanos (Inciso b). Si los Estados señalan la importancia de adaptar su sistema jurídico y social para que los derechos humanos de la infancia sean transmitidos, ampliamente difundidos, promovidos y respetados, es necesario recordar la importancia de la educación en torno a estos propósitos. En este marco, el artículo 29 de la Convención señaló que:

“1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural”.

Como se señaló previamente, se observa la relación muy directa que existe entre la Convención de 1989 y la Declaración de Derechos Humanos de 1948. Esta última en su artículo 26, parágrafo 2 señaló:

“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”³⁴.

La coincidencia de enfoque entre la forma en que conciben la educación en derechos humanos la Declaración Universal de Derechos Humanos por una parte, y por otra la Convención sobre los Derechos del Niño, nos permitirá más adelante abordar con cierta precisión el estudio del tratamiento de la educación en derechos humanos en los materiales curriculares para la primera infancia.

A continuación se abordan las características más importantes desde algunos posicionamientos teóricos de la educación en derechos humanos.

b. Algunos apuntes desde la doctrina con relación a la Convención

Tal y como aseguran HOWE y COVELL³⁵, es necesario analizar porqué tipo de educación debe apostar el Sistema Educativo para que los derechos de los niños y niñas sean respetados. Como se observó previamente en la Declaración de

³⁴ Vid. Naciones Unidas. *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948), parágrafo 2, artículo 26.

³⁵ HOWE, R. B., y COVELL, K., *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship* (Toronto: University of Toronto Press) (2005), pg. 121.

Derechos Humanos de 1948 y en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, ambos señalan que los objetivos de la educación además del pleno desarrollo de la personalidad, es el fortalecimiento y la promoción del respeto de los derechos humanos. Por tanto, las estrategias, programas y acciones específicas relacionadas con la educación de la infancia, es una educación dirigida a desarrollar el respeto de los derechos humanos. Sin embargo, en la Convención queda patente que las modificaciones de los patrones de educación vigentes en los Estados y en los sistemas educativos, no es una actividad para desarrollar inmediatamente, Así lo señaló el artículo 4 de la Convención:

“Artículo 4 Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional”³⁶.

También es importante recalcar la función de los Estados en la promoción de la enseñanza basada en los derechos humanos³⁷. Tal y como estableció el artículo 4 de la Convención:

“Artículo 4: Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional”.

³⁶ Vid. Naciones Unidas. *Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)*, artículo 4.

³⁷ Esto es particularmente importante sobre el papel de las escuelas y el profesorado de la educación pública. Vid. HOWE, R. B., y COVELL, K., “Miseducating children about their rights” (2010) 5:2 *Education, Citizenship and Social Justice*, pgs. 91-102. También Vid. HOWE, R. B., y COVELL, K., *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship* (Toronto: University of Toronto Press) (2005), pg. 121.

Si la Convención en su artículo 4 señaló la obligación de los Estados para dar efectividad a los derechos reconocidos en la Convención, cosa de indudable importancia, no lo es menos que también los Estados se obligan a proporcionar el conocimiento básico a los niños y niñas sobre sus derechos como mecanismo para que en el presente y en el futuro, tengan la capacidad y el empoderamiento para ejercerlos. Esa es la lectura del artículo 42 de la Convención:

“Artículo 42: Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños”.

De esta forma, bajo la Convención sobre los Derechos del Niño, los Estados que han ratificado la Convención, están obligados no solamente a respetar los derechos de las niñas y niños, sino también a garantizar el derecho a recibir información sobre sus derechos, creando por tanto la obligación a los Estados, de difundir los derechos de la infancia. Por tanto, las niñas y los niños, así también como los adultos, deben ser informados sobre los derechos contenidos en la Convención.

Por otra parte, la participación de los niños y niñas como sujetos de derechos en una sociedad democrática, se materializa en dos manifestaciones tal y como aseguran HÄGGLUND y SAMUELSSON³⁸. En primer lugar, como sujetos con capacidad para producir, transformar y reconstruir su propia identidad y la de otros, tal y como ha quedado recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 12)³⁹:

³⁸ Vid. HÄGGLUND, S. y SAMUELSSON, I. P., “Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship” (2009) 41 (2) *International Journal of Early Childhood*, pgs. 49-63.

³⁹ Sobre el niño como sujeto activo a la luz de la Convención Vid. CILLERO-BRUÑOL, M., “Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios” (1997) 234 *Infancia: Boletín del Instituto Interamericano del Niño—OEA*, pgs. 1-13.

“1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”.

En segundo lugar, la Convención afirmó que los niños y niñas no sólo son personas con derechos⁴⁰, sino ciudadanos con derechos⁴¹. Esta orientación reforzada por el Derecho Internacional sobre la educación, necesitará no obstante, de una monitorización y supervisión por parte de la comunidad internacional. Bajo este punto el artículo 44 señaló que:

“Artículo 44:1. Los Estados Partes se comprometen a presentar al Comité, por conducto del Secretario General de las Naciones Unidas, informes sobre las medidas que hayan adoptado para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso que hayan realizado en cuanto al goce de esos derechos”⁴².

En conclusión, tal y como señalan GOLLOB y KRAPP⁴³, hay cuatro grandes principios de la Convención sobre los Derechos de Niño que están más relacionados desde un punto de vista didáctico con la formación de la infancia:

- El desempeño de un papel activo por parte de la infancia: entre ellos, el derecho a participar, la libertad de opinión, de expresión, pensamiento, conciencia y religión. La protección de la intimidad y el acceso a las fuentes de información.

⁴⁰ Esta cuestión será abordada con mayor detenimiento en capítulos posteriores, cuando se trate el nuevo concepto de infancia desde una perspectiva crítica.

⁴¹ Vid. HOWE, R. B., y COVELL, K., “Miseducating children about their rights” (2010) 5:2 *Education, Citizenship and Social Justice*, pgs. 91-102. HOWE, R. B., y COVELL, K., *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship* (Toronto: University of Toronto Press) (2005), pg. 121.

⁴² Vid. Naciones Unidas. *Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)*, artículo 44.

⁴³ Vid. GOLLOB, R., y KRAPP, P. *Exploring children's rights: lesson sequences for primary schools*. (Strasbourg: Council of Europe) (2007: 5ª ed.), pg. 11.

- El alcance del potencial de las niñas y niños: entre ellos, el derecho a desarrollar la identidad propia, la protección de la identidad, el derecho a la educación y la atención a la diversidad.
- El bienestar: entre ellos, el derecho a una vida integral y a la supervivencia, la protección de la salud, la seguridad social, la vivienda en condiciones saludables y el derecho al descanso y a la recreación.
- La libertad de amenazas y daños: entre ellos, el derecho a la protección, el derecho de no discriminación, de protección frente al abuso y al abandono; protección de todas las formas de explotación.

B. El esfuerzo de la ONU para implementar la educación en derechos humanos

Con la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, así como con la puesta en marcha de acciones concretas en el marco del trabajo realizado hasta el momento por la UNESCO, se estableció un periodo inicial en el seno de la ONU hacia la conceptualización e implementación cada vez más concreta de la educación en derechos humanos. En la siguiente sección de esta tesis doctoral, se abordará el estudio de los primeros pasos por parte de la ONU, para crear un cuerpo de conocimiento que uniese en un solo gran Sistema, la educación en derechos humanos.

1. Hacia la aprobación del Decenio de la ONU para la educación en la esfera de los derechos humanos
 - a. El congreso internacional de educación en derechos humanos de la UNESCO de 1993

Previamente se señalaron las acciones concretas por parte de la UNESCO para establecer, en virtud de sendos congresos internacionales, las bases y alcances doctrinales de la educación en derechos humanos. No obstante, como se verá a continuación, no fue sino hasta el Congreso de 1993, en el que se establecieron las características para la creación de una gran estrategia mundial sobre la educación en derechos humanos.

El Congreso Internacional para los Derechos Humanos y la Democracia realizado en la ciudad de Montreal (Canadá) del 8 al 11 de marzo de 1993, aprobó el Plan de Acción Mundial sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia⁴⁴.

El Plan estableció los propósitos, actores y términos de las estrategias sobre la educación en pro de los derechos humanos y la democracia. Por ejemplo, en los considerandos del Plan se estableció en el ámbito internacional, que la educación en derechos humanos es en sí mismo un derecho humano y es un prerrequisito para el

⁴⁴ Sería aprobado por la Resolución 27C/5.8, Conferencia General de la UNESCO, el 15 de noviembre de 1993. La Resolución además hizo un llamado a los Estados miembros a que redoblasen esfuerzos por establecer un sistema mundial de educación para los derechos humanos y la democracia, tanto de carácter formal como no formal, y en contextos específicos y situaciones problemáticas. Este llamado de atención es fundamental para la consagración, como se verá más adelante, de la estructura internacional, nacional y local, para el tratamiento de la educación en derechos humanos de manera ordenada y sistemática. *Vid.* UNESCO. *Plan de Acción Mundial sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia* (1993). Resolución 27C/5.8 de la Conferencia General de la UNESCO.

ejercicio pleno de la justicia social, la paz y el desarrollo. Lo señaló de la siguiente manera:

“La educación en pro de los derechos humanos y la democracia es por sí misma un derecho humano y un requisito para la realización de los derechos humanos, la democracia y la justicia social”⁴⁵.

En este marco, el Plan de Acción estuvo dirigido a toda la comunidad en general, pero en particular, al personal docente, a las instituciones y a los estudiantes. El Plan de Acción hizo un llamado a la movilización global para:

“Educar a individuos y grupos sobre los derechos humanos para que se modifique la conducta conducente a la denegación de derechos, se respeten todos los derechos y la sociedad civil será transformada en un modelo pacífico y participativo. El aprendizaje no es un fin en sí mismo, sino más bien el medio de eliminar las violaciones de los derechos humanos y de construir una cultura de paz basada en la democracia, el desarrollo, la tolerancia y el respeto mutuo”⁴⁶.

El Plan fue claro en afirmar la distinción, así como el trabajo complementario, entre el conocimiento teórico y práctico en el marco de aprendizaje de los derechos humanos. El Plan señaló que:

“... el aprendizaje pretende abarcar los conceptos que el conocimiento debe conducir a la acción, que el acceso al conocimiento debe empoderar, que el aprendizaje es un proceso participativo y que el aprendiz es también el maestro y viceversa. La metodología de la educación para los derechos humanos y la democracia debe ser respetuosa con los derechos del estudiante y la democracia en su organización y funcionamiento”⁴⁷.

⁴⁵ Vid. UNESCO., *Human Rights Teaching* (Paris: UNESCO) (1993). Congreso internacional sobre educación en derechos humanos y democracia, realizado en Paris del 8 al 11 de marzo de 1993, pg. 9.

⁴⁶ Ibidem, pg. 11. El texto literal en inglés señala: “to educate individuals and groups about human rights so that conduct leading to a denial of rights will be changed, all rights will be respected and civil society will be transformed into a peaceful and participatory model. Learning is not an end in itself but rather the means of eliminating violations of human rights and building a culture of peace based on democracy, development, tolerance and mutual respect” (traducción propia en el documento).

⁴⁷ Ibidem, pg. 14.

Un aspecto muy interesante del Plan de Acción de la UNESCO fue el centrar la atención en los diferentes niveles educativos, incluso desde la primera infancia. Se resaltan a continuación los objetivos más vinculados con los propósitos de la presente tesis doctoral, en el marco de la educación en derechos humanos en la primera infancia y el papel del profesorado en este proceso:

- “1. Facilitar información sobre las normas e instrumentos de derechos humanos, así como procedimientos y mecanismos de recurso contra las violaciones a nivel nacional, regional e internacional. Deben hacerse esfuerzos especiales para garantizar que esta información llegue a los jóvenes;
- 3. aumentar la sensibilización de los educadores de todos los sectores y a todos los niveles de los beneficios de la cooperación y la coordinación mediante la creación de redes y ayudarlos a crear redes de educación en materia de derechos humanos;
- 5. Hacer más conocidos los derechos humanos y los instrumentos nacionales, regionales e internacionales que garanticen tales derechos”⁴⁸.

En particular, respecto a las principales líneas de actuación que propone el plan para llevar la educación en derechos humanos al Sistema Educativo se resaltan las siguientes:

- “4. Los procesos y metodologías educativas deben ser modelos para lo que el plan desea lograr en la sociedad en su conjunto. También es imperativo que los programas de aprendizaje incluyan enfoques que ayuden a las personas a comprender y analizar sus relaciones con el poder, así como con los estilos de liderazgo y los abusos;
- 5. el desarrollo de la investigación pedagógica en los diversos aspectos de la educación para los derechos humanos y la democracia, teniendo en cuenta especialmente los cambios actuales;
- 6. la revisión sistemática de los libros de texto escolar con miras a eliminar los estereotipos xenófobos, racistas, sexistas y de otro tipo;”⁴⁹.

⁴⁸ Ibidem, pg. 17. El texto literal en inglés señala: “1. Make information available about human rights norms and instruments as well as recourse procedures and mechanisms against violations... Special efforts should be made to ensure that this information reaches young people;
3. Increase the awareness of education in all sector and at all levels of the benefits of co-operation and co-ordination through networking and to assist them in building human rights education networks;
5. To make human rights and the national, regional and international instruments that guarantee such rights more widely known” (traducción propia en el documento).

En conclusión, se observa cómo el Plan dirige su atención a todo el sistema escolar, en virtud de todas aquellas prácticas, procesos e instrumentos que tienen la capacidad de incidir en la formación de los niños y las niñas. De esta forma, tal como señaló el inciso 6, los materiales curriculares al ser un elemento más del currículo escolar, deberían por tanto enseñar los derechos de los niños, es decir, deben promover el conocimiento de la igualdad, evitar la discriminación y rechazar los estereotipos que afectan la construcción de una imagen positiva de sí mismos y de los demás.

A su vez, el Plan estableció una serie de potenciales obstáculos que deben ser superados, como por ejemplo⁵⁰:

- El uso potencial de metodologías inapropiadas.
- La tendencia ocasional a limitar la educación en derechos humanos al ámbito de la profesión legal.
- La ausencia de un enfoque multidisciplinario⁵¹.
- La resistencia al cambio provocado por las nuevas relaciones basadas en los derechos humanos.

⁴⁹ Ibidem, pg. 15. El texto literal en inglés señala: “4. Educational processes and methodologies must be models for what the plan wishes to achieve in society as a whole. It is also imperative that learning programmes include approaches which assist people to understand and analyse their relations with power as well as with leadership styles and abuses; 5.the development of pedagogic research into the various aspects of education for human rights and democracy, taking account especially of present changes; 6. the systematic revision of school textbooks with a view to eliminating xenophobic, racist, sexist and other stereotypes” (traducción propia en el documento).

⁵⁰ Muchos de estos obstáculos estarán acompañados de otros relacionados de forma más específica con las barreras existentes que impiden la presencia de la educación en derechos humanos en el Sistema Educativo de la primera infancia.

⁵¹ De ahí el espíritu de esta tesis doctoral. Analizar un componente trascendental y único de la educación en el Sistema Educativo de la primera infancia desde una mirada multidisciplinar, permitirá, como es el propósito de esta tesis doctoral, obtener una comprensión más amplia de la mejor forma de vivir una educación basada en los derechos humanos tanto en la formación de las niñas y niños, como en la formación de las futuras maestras y maestros en Educación Infantil.

Desde el punto de vista operativo, en virtud de la Resolución 56 de la Comisión de Derechos Humanos de 1993⁵², se recomendó a la Asamblea General de la ONU que tomase las medidas necesarias para declarar el “Decenio de la educación en derechos humanos” a la luz de las recomendaciones del Congreso Internacional de Derechos Humanos organizado por la UNESCO en la ciudad de Montreal en marzo de 1993.

En el informe del Secretario General⁵³, el Director General de la UNESCO presentó una serie de observaciones acerca de la Resolución 56 de 1993 de la Comisión de Derechos Humanos de la ONU. En esta comunicación del Director General de la UNESCO, se ofreció información sobre el Plan de Acción para la educación en Derechos Humanos y la democracia que se adoptó en el Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos, realizado en la ciudad de Montreal en Marzo de 1993.

En particular, las observaciones recuerdan que las actividades en las que se encuadra la acción de la UNESCO son:

- A nivel de la acción normativa, a través de la promoción de la aplicación de la Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales adoptada en Paris en 1974.

⁵² Vid. Naciones Unidas. *Educación y derechos humanos*. (1993). Resolución 1993/56 de la Comisión de Derechos Humanos.

⁵³ Vid. Naciones Unidas. *Informe del Secretario General sobre las medidas adoptadas en relación con la declaración de un decenio para la educación en derechos humanos* (1994). Documento E/CN.A/1994/39.

- Preparación de directrices para los profesionales del sector educativo, así como los creadores de libros de texto, desde el punto de vista de la educación relativa a la paz, los derechos humanos y la democracia.
- Preparación de materiales didácticos.
- Promoción de redes internacionales y regionales de docencia e investigación sobre temáticas relacionadas con la educación relativa a la paz y los derechos humanos.

La Resolución recomendó que el conocimiento de los derechos humanos, tanto en su dimensión teórica como en su aplicación práctica, fuese una cuestión prioritaria dentro de las políticas de educación. Los considerandos de la Resolución 56 de 1993 tuvieron en cuenta que el conocimiento de los derechos fundamentales y los mecanismos para su protección, permitirán fortalecer y consolidar los procesos democráticos. A su vez, el inciso 7 de la Resolución señaló que la educación en derechos humanos no solamente está involucrada con la transmisión de información, sino sobre todo, que constituye un proceso integral que depende esencialmente del respeto por la persona humana, su dignidad y el fomento de actitudes de coexistencia, justicia y paz. Recomendó además que dichas políticas educativas en el marco de la educación en derechos humanos, en particular, deberían tener en cuenta las características multi-étnicas de las sociedades y las necesidades de grupos minoritarios como las mujeres, las minorías raciales, las personas con discapacidad, etc.

Tal y como señala el anexo del informe presentado por el Secretario General de la ONU, todas las actividades e instrumentos han de ser utilizados activamente en la promoción de medidas en el marco del Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos. En definitiva, el informe del Secretario General hizo suyos también muchos de los principios, procedimientos y actividades recogidas por la UNESCO para la promoción de la educación en derechos humanos (En particular, el Congreso Internacional de 1993).

b. La Declaración y el Programa de Acción de Viena

En la Conferencia Mundial de Derechos Humanos realizada entre el 14 y 25 de junio de 1993, se adoptó por consenso la Declaración y el Programa de Acción de Viena⁵⁴.

Antes de entrar en el papel de la Conferencia Mundial respecto a la educación en derechos humanos, se presentará a continuación el propósito general de la ONU en la promoción de los derechos humanos. La Declaración señaló que las actividades en la esfera de los derechos humanos deben ser racionalizadas y mejoradas con el fin de reforzar los objetivos de la ONU frente al respeto universal y la observancia de las normas internacionales de derechos humanos. En este contexto, la Declaración reconoció que solo en virtud del trabajo conjunto de todos los actores a nivel nacional o internacional, es posible el respeto por los derechos humanos. En este sentido el considerando 1 recordó que:

⁵⁴ Vid. Naciones Unidas. *Nota de la secretaría* (1993). Informe (A/CONF.157/23), del 12 de julio de 1993. Adjunto al presente documento figura la Declaración y el Programa de Acción de Viena aprobado por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993.

“... el fortalecimiento de la cooperación internacional en la esfera de los derechos humanos es esencial para la plena realización de los propósitos de las Naciones Unidas”.

De esta forma, si el objetivo es fortalecer la cooperación internacional y dirigir a gran escala la promoción de los derechos humanos, esto solo es posible en la medida en que los Estados reconocen su papel activo en la protección y promoción de los mismos. En este marco, señaló la Declaración, la necesaria existencia de instituciones nacionales que organicen y sistematicen los programas y acciones de promoción y protección de los derechos humanos al interior de cada Estado. Con este objetivo, la Declaración señaló que:

“36. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos reafirma el importante y constructivo papel que desempeñan las instituciones nacionales de promoción y protección de los derechos humanos, en particular en lo que respecta a su capacidad para asesorar a las autoridades competentes y a su papel en la reparación de las violaciones de los derechos humanos, la divulgación de información sobre esos derechos y la educación en materia de derechos humanos”⁵⁵.

En este contexto, la Conferencia recordó que cada Estado, de acuerdo a sus condiciones internas, deberá escoger la mejor manera en la que las instituciones nacionales puedan concluir su función. En este sentido señaló que:

⁵⁵ Ibidem, artículo 36. Para un análisis del papel de las instituciones nacionales de promoción y protección de los derechos humanos ver la Resolución 48/134 aprobada por la Asamblea General de la ONU. La Resolución señaló una serie de principios relativos al estatuto de las instituciones nacionales. Por ejemplo, el inciso 9 señaló que se: “Afirma el papel que corresponde a las instituciones nacionales como organismos para la difusión de materiales sobre derechos humanos y para otras actividades de información pública preparadas u organizadas con el auspicio de las Naciones Unidas”. Naciones Unidas. (1993). *Instituciones nacionales de promoción y protección de los derechos humanos*. Resolución 48/134 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, del 20 de diciembre de 1993. Sobre el estado de las Instituciones nacionales de promoción de los derechos humanos en el mundo Vid. CARDENAS, S., *Chains of justice: the global rise of state institutions for human rights* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press) (2014).

“La Conferencia Mundial de Derechos Humanos pide que se creen o refuercen instituciones nacionales, teniendo en cuenta los "Principios relativos al estatuto de las instituciones nacionales" y reconociendo que cada Estado tiene derecho a elegir el marco que mejor se adapte a sus necesidades nacionales específicas”⁵⁶.

A su vez, recordó que es trabajo de la comunidad internacional, en cabeza de la ONU, acompañar a los Estados en el cumplimiento de su promoción y protección de los derechos humanos. En este marco, la Conferencia recomendó la creación de un programa global en el marco de la ONU con el fin de:

“69... ayudar a los Estados en la tarea de elaborar y reforzar estructuras nacionales adecuadas que tengan un impacto directo en la observancia general de los derechos humanos y el imperio de la ley”⁵⁷.

Para ello, la Conferencia señaló la necesidad del trabajo ordenado y sistemático de todos los actores, nacionales e internacionales, en la promoción de los derechos humanos en virtud de la creación de planes nacionales⁵⁸. Así lo estableció el considerando 71:

“71. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos recomienda que cada Estado considere la posibilidad de elaborar un plan de acción nacional en el que se determinen las medidas necesarias para que ese Estado mejore la promoción y protección de los derechos humanos”⁵⁹.

Por otra parte, la Conferencia fue muy clara en enfatizar su compromiso con la educación en derechos humanos tal y como se observa en el artículo 33 de la Declaración:

⁵⁶ Vid. Naciones Unidas. *Nota de la secretaría* (1993). Informe (A/CONF.157/23), del 12 de julio de 1993. Adjunto al presente documento figura la Declaración y el Programa de Acción de Viena aprobado por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993, artículo 36.

⁵⁷ Ibidem, artículo 69.

⁵⁸ En capítulos posteriores se abordará el estado del Plan Nacional de Derechos Humanos del Reino de España.

⁵⁹ Vid. Naciones Unidas. *Nota de la secretaría* (1993). Informe (A/CONF.157/23), del 12 de julio de 1993. Adjunto al presente documento figura la Declaración y el Programa de Acción de Viena aprobado por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993, artículo 71.

“33. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos reitera el deber de los Estados, explicitado en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos, de encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales”⁶⁰.

Sobre el reconocimiento de la importancia de la educación en derechos humanos para todas las personas, el mismo considerando señaló:

“En consecuencia, la educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y deben integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional”⁶¹.

Además, la Declaración y Programa de Acción de Viena contó con una sección especial sobre la “educación en materia de derechos humanos”, con una extensión de cinco artículos (78-82, en la sección II) en la que se establecieron generalidades sobre la temática de las cuales se resaltan dos grandes cuestiones⁶². Por una parte, se expresó el interés por recordar las conclusiones del Congreso Internacional sobre educación en derechos humanos realizado en la ciudad de Montreal en 1993, en el sentido de que los Estados elaborasen programas de difusión de los derechos humanos. Así lo señaló el considerando 81:

“81. Habida cuenta del Plan de Acción Mundial para la educación en pro de los derechos humanos y la democracia, adoptado en marzo de 1993 por el Congreso internacional sobre la educación en pro de los derechos humanos y la democracia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y otros instrumentos de derechos humanos, la

⁶⁰ Ibidem, artículo 33.

⁶¹ Ibidem, artículo 33.

⁶² También el artículo 18 de la Declaración y Programa de Acción de Viena señaló la necesidad de la creación de un cargo de Alto Comisario para los Derechos Humanos, con el objetivo de mejorar la coordinación, eficiencia y eficacia en la promoción y protección de los derechos humanos. En ese marco, la Resolución A/RES/48/141, de la Asamblea General de las Naciones Unidas, como será explicado posteriormente, se encargó de constituir este cargo.

Conferencia Mundial de Derechos Humanos recomienda que los Estados elaboren programas estrategias específicos para ampliar al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de derechos humanos, teniendo particularmente en cuenta los derechos humanos de la mujer⁶³.

Por otra parte, se estableció la importancia de que los gobiernos con asistencia de otras instituciones, emprendiesen actividades de educación en materia de derechos humanos y difundiesen efectivamente información pública sobre esta cuestión. Se estipuló la posibilidad de proclamar un decenio de la ONU para la educación en materia de derechos humanos con el fin de promover y orientar estas actividades educacionales⁶⁴.

2. El Decenio de la ONU para la educación en la esfera de los derechos humanos

a. Las Resoluciones previas de la Asamblea General de la ONU para la aprobación del Decenio

En virtud de la Resolución A/RES/48/121⁶⁵, la Asamblea General de la ONU, tomó nota e hizo suya la Declaración y Programa de Acción de Viena que aprobó la Conferencia Mundial de Derechos Humanos. A su vez, instó a los Estados a que diesen amplia publicidad a la labor de la Conferencia, en particular a la Declaración y Programa de Acción de Viena. Por su parte, en la Resolución A/RES/48/127, de

⁶³ Vid. Naciones Unidas. *Nota de la secretaría* (1993). Informe (A/CONF.157/23), del 12 de julio de 1993, artículo 81.

⁶⁴ El literal señala: “Los gobiernos deben emprender y apoyar actividades de educación en materia de derechos humanos y difundir efectivamente información pública sobre esta cuestión... Debe considerarse la posibilidad de proclamar un decenio de las Naciones Unidas para la educación en materia de derechos humanos a fin de promover, alentar y orientar estas actividades educacionales”, Vid. Naciones Unidas. *Nota de la secretaría* (1993). Informe (A/CONF.157/23), del 12 de julio de 1993, artículo 82.

⁶⁵ Vid. Naciones Unidas. *La Declaración y Programa de Acción de Viena de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos* (1993). Resolución A/RES/48/121 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

la Asamblea General de la ONU, se hizo un llamado de atención a la Comisión de Derechos Humanos⁶⁶ y a los Estados miembros y otros órganos competentes, para celebrar un Decenio de la Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos.

De la misma forma, en esta Resolución se estableció una aproximación de la definición de la educación en derechos humanos de la siguiente manera:

“Consciente de que la educación en la esfera de los derechos humanos no se circunscribe al suministro de información sino que es un proceso integral que se prolonga toda la vida mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad pueden aprender a respetar la dignidad del prójimo y a conocer medios y mecanismos que garanticen ese respeto en una sociedad democrática”⁶⁷.

En virtud de esta Resolución de la Asamblea General, se observa un contacto cercano con el trabajo realizado por la UNESCO a través de los congresos internacionales sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos y la Democracia, en particular el Congreso realizado en Montreal en marzo de 1993, en el cual se

⁶⁶ El papel del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, previamente conocido como la Comisión en Derechos Humanos, tiene como objetivo, en el marco de la educación en derechos humanos, promover la educación y el aprendizaje sobre los derechos humanos, así como la prestación de asesoramiento y asistencia técnica y el fomento de la capacidad. En el marco organizativo, el Comité se encarga de acompañar y supervisar el cumplimiento de los Programas Mundiales de educación en derechos humanos, así como los Planes de Acción. En virtud de la Resolución 60/251 del Consejo de Derechos Humanos de 2010, la Asamblea General estableció al Consejo de Derechos Humanos, en sustitución de la Comisión de Derechos Humanos, como órgano subsidiario de la Asamblea General. Respecto al ámbito de la educación en derechos humanos, se estipula que el Consejo promoverá la educación y el aprendizaje sobre los derechos humanos, así como la prestación de asesoramiento y asistencia técnica y el fomento de la capacidad, en consulta con los Estados miembros, así como formulará recomendaciones a la Asamblea General para seguir desarrollando el derecho internacional en la esfera de los derechos humanos. Sobre un análisis crítico del papel del Consejo de Derechos Humanos de la ONU *Vid.* ALSTON, P., “Reconceiving the UN human rights regime: challenges confronting the new UN Human Rights Council” (2006) 7 *Melbourne Journal of International Law*, pgs. 185-224.

⁶⁷ *Vid.* Naciones Unidas. *La Declaración y Programa de Acción de Viena de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos* (1993). Resolución A/RES/48/121 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

aprobó el Plan Mundial de Acción para la educación en pro de los derechos humanos y la democracia.

La Asamblea tomó nota del Plan Mundial de Acción para la educación en pro de los derechos humanos y la democracia mencionado previamente, y recomendó a los gobiernos y organizaciones no gubernamentales que lo tuviesen en cuenta en la preparación de programas nacionales de educación en la esfera de los derechos humanos.

Con base en uno de los considerandos de la Declaración y Programa de Acción de Viena, la Asamblea General, en virtud de la Resolución A/RES/48/141⁶⁸, decidió crear el puesto de Alto Comisionado para los Derechos Humanos, quien sería el funcionario responsable principal respecto de las actividades de la ONU en materia de derechos humanos bajo la dirección del Secretario General.

Respecto a la educación en derechos humanos, el inciso (e) del artículo 4 de la Resolución, señaló que esta oficina tendría la función de coordinar los programas pertinentes de educación e información pública de la ONU en la esfera de los derechos humanos.

⁶⁸ Vid. Naciones Unidas. *La Declaración y Programa de Acción de Viena de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos* (1993). Resolución A/RES/48/121 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

- b. La aprobación del Decenio de la ONU para la educación en materia de derechos humanos

El espíritu de la Declaración y el Programa de Acción de Viena en los que se estableció la posibilidad de proclamar un Decenio de la ONU para la educación en materia de derechos humanos, se materializó con la Resolución A/RES/49/184⁶⁹. En ella, el artículo 2 proclamó el periodo de diez años que comenzaría, el 1 de enero de 1995 y se extendería hasta el 31 de diciembre de 2004.

A pesar de no haber sido una Resolución con carácter teórico⁷⁰, sino programático, es decir, que en su articulado son pocas las alusiones teóricas que permitan definir la educación en derechos humanos, en los considerandos de la Resolución se observa que la ONU estaba:

“Convencida de que la educación en la esfera de los derechos humanos no debe circunscribirse al suministro de información, sino que debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad aprendan a respetar la dignidad del prójimo y cuáles son los medios y mecanismos de velar por ese respeto en todas las sociedades”⁷¹.

Como se observa, la Declaración es enfática en señalar que la educación en derechos humanos debe estar dirigida a todas las edades. En este marco, es

⁶⁹ Vid. Naciones Unidas. *Proclamación del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en materia de derechos humanos* (1994). Resolución A/RES/49/184 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

⁷⁰ Sobre los contenidos teóricos del concepto de educación en derechos humanos Vid. Naciones Unidas. “*Preparación de un plan de acción para la celebración de un decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*” (1994). Informe del Secretario General Documento A/49/261-E/1994/110/Add.1, anexo.

⁷¹ Vid. Naciones Unidas. *La Declaración y Programa de Acción de Viena de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos* (1993). Resolución A/RES/48/121 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, Considerandos.

importante que las personas, sin distinción de edad, conozcan sus derechos. La Resolución lo señaló de esta manera:

“Convencida de que cada mujer, hombre, niña y niño, para materializar su pleno potencial humano, debe ser consciente de todos sus derechos humanos, civiles, culturales, económicos, políticos y sociales”⁷².

Por otra parte, desde el punto de vista programático, las actividades del Decenio según la Resolución A/RES/49/184, necesitaban de un plan que permitiese canalizar los esfuerzos en el ámbito internacional y nacional. Por esa razón, decidió acoger el Plan de Acción para el Decenio de la ONU para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2005, que figuraba en el informe del Secretario General presentado a la Asamblea General en virtud del documento A/49/261-E/1994/110/Add.1, anexo⁷³ e invitaron a los gobiernos a presentar observaciones a fin de completar ese Plan.

A su vez, dicho marco programático en el desarrollo del Decenio, necesitaría de una estructura que organizase y coordinase las actividades propias que permitan que la educación en derechos humanos sea una realidad al interior de los Estados. Para ello, señaló por una parte, la propuesta en el seno del Decenio de un Plan de Acción, y por otra, asumir el compromiso de las estructuras educativas de los

⁷² Ibidem, Considerandos. Más adelante se observará cómo, a pesar de este propósito, la representación de la infancia como sujeto pasivo es un obstáculo que impide la presencia y el ejercicio de la educación en derechos humanos en el sistema educativo de la primera infancia.

⁷³ En el capítulo siguiente se presentará el *Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos sobre la aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*, que asume en su totalidad el Informe del Secretario General titulado “*Preparación de un plan de acción para la celebración de un decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*”. Documento A/49/261-E/1994/110/Add.1, anexo.

Estados en la preparación de planes de acción elaborados a la luz del Plan de Acción. Respecto al Plan de Acción la Declaración señaló que:

“Considerando la resolución 1994/51 de la Comisión de Derechos Humanos, de 4 de marzo de 1994 5/, en que la Comisión alentó al Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos a incorporar en sus objetivos específicos un plan de acción para el decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos e invitó al Secretario General a presentar, por conducto del Consejo Económico y Social, un plan de acción a la Asamblea General en su cuadragésimo noveno período de sesiones para la celebración de un decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos”⁷⁴.

Respecto de la congruencia de la acción interior de los Estados para promocionar la educación en derechos humanos, la Declaración señaló que:

“6. Insta a los organismos docentes gubernamentales y no gubernamentales que intensifiquen sus esfuerzos por formular y ejecutar programas de educación en la esfera de los derechos humanos, como se recomienda en el Plan de Acción, en particular preparando y ejecutando planes nacionales para la educación en la materia;”⁷⁵.

Finalmente, el sistema necesitaría una cabeza visible que coordinase a nivel internacional, las actividades en el marco del Decenio. Para ello, el inciso 7 de la Resolución señaló que:

“7. Pide al Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos que coordine la ejecución del Plan de Acción;”.

A continuación se abordarán las características más importantes del Plan de Acción que fue acogido por la Asamblea General de la ONU, en virtud de la Resolución A/RES/49/184.

⁷⁴ Vid. Naciones Unidas. *La Declaración y Programa de Acción de Viena de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos* (1993). Resolución A/RES/48/121 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, Considerandos.

⁷⁵ Ibidem, Considerandos.

c. El Plan de Acción de la ONU para la educación en la esfera de los derechos humanos en el periodo 1995-2004

Una vez proclamado el Decenio y con el objetivo de dotar al sistema de una estructura ordenada y sistemática para promocionar la educación en derechos humanos, se estipuló la elaboración y posterior aprobación de un Plan de Acción⁷⁶. El Plan de Acción fue coordinado por el Alto Comisionado para la ONU y este elaboró un informe en el que se tuvieron en cuenta las observaciones formuladas por los Estados. El título del Plan de Acción fue “Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004: Educación en la esfera de los Derechos Humanos – Lecciones para la vida”. Dicho documento fue estructurado en cinco grandes apartados a saber: Principios rectores generales; objetivos; principales protagonistas, grupos seleccionados: y la estructura para la coordinación y la aplicación del programa. El Plan estableció por primera vez en el marco de la ONU, la definición del concepto de educación en derechos humanos:

“La educación en la esfera de los derechos humanos se definirá como el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal de los derechos humanos,

⁷⁶ Vid. Naciones Unidas. *Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos sobre la aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos* (1996). Nota del Secretario General A/51/506 Add.1. Este documento tuvo como base esencial el Informe del Secretario General presentado a la Asamblea General de la ONU el 11 de noviembre de 1994 y que a su vez fue aprobado por la Resolución A/RES/49/184 de la Asamblea General de las Naciones Unidas Vid. Naciones Unidas. “*Preparación de un plan de acción para la celebración de un decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*” (1994). Informe del Secretario General Documento A/49/261-E/1994/110/Add.1, anexo.

actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes”⁷⁷.

El Plan fue muy claro estableciendo que la educación como es concebida para el Decenio, se entiende vinculada con la igual participación de las mujeres y los hombres de todos los grupos de edades y todos los sectores de la sociedad, tanto en la enseñanza académica como no académica. En este marco, el Plan señaló la necesidad de que las actividades educativas en la esfera de los derechos humanos, sobrepasasen la expresión de normas abstractas para vincular el concepto de los derechos humanos a las representaciones de circunstancias más reales que tengan relevancia en la vida diaria de los educandos.

Respecto al tratamiento de la lucha contra la construcción de la diferencia el Plan estipuló que:

“La educación en la esfera de los derechos humanos durante el Decenio deberá estar libre de prejuicios por razones de sexo, raza o de otro tipo y a través de ella se deberá luchar contra esos prejuicios (Inciso 8)”⁷⁸.

Como se observa, este principio rector general establece que la educación en derechos humanos se utilizará además de su contenido programático, como un instrumento o medio para luchar contra cualquier tipo de discriminación. Como se verá en capítulos posteriores, la dimensión de *a través* de la educación en derechos humanos se ve reflejado en el Plan de Acción, en la medida en que las actividades en la esfera de los derechos en la Escuela son instrumentos o medios para construir progresivamente el respeto de los derechos humanos y la convivencia. De ahí que otro de los principios que estableció el Plan de Acción fuese:

⁷⁷ Ibidem, pg. 5.

⁷⁸ Ibidem, pg. 6.

“A través de la educación en la esfera de los derechos humanos durante el Decenio se procurará por un lado, impartir aptitudes y conocimientos a los educandos y, por otro, influir positivamente en sus actitudes y en su conducta, en consonancia con todos los demás principios enunciados en el presente Plan... (Inciso 9)⁷⁹ .

En el Plan de Acción se establecieron cinco objetivos del Decenio, los cuales se pueden dividir en dos grandes grupos: por una parte, la evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias para el fomento de la educación en la esfera de los derechos humanos (creación y fortalecimiento de programas, capacitación del personal profesional y desarrollo de materiales didácticos); por otro lado, la búsqueda de alternativas para la difusión en el fomento de la educación en la esfera de los derechos humanos a través de los medios pertinentes y a toda la población.

Para el Plan, los principales protagonistas son: los gobiernos, las instituciones nacionales de derechos humanos, las organizaciones no gubernamentales, el Alto Comisionado de la ONU y otras organizaciones internacionales tales como la UNESCO y otros organismos especializados como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). El Plan resaltó el papel de UNICEF por su experiencia en la metodología educacional, la cual desempeñará una función central en la elaboración, puesta en práctica y evaluación de proyectos desarrollado en el marco del Plan.

Como se dijo previamente, uno de los objetivos que planteó el Plan para el Decenio fue la difusión del fomento de la educación en derechos humanos, así como la incorporación de la educación en derechos humanos en los programas no

⁷⁹ Ibidem, pg. 6.

académicos. Con esa iniciativa, el Plan estableció que los grupos seleccionados serían tanto el público en general, como los grupos minoritarios, las personas que trabajan en el ámbito de la administración pública⁸⁰, así como también quienes participan en el Sistema Educativo.

Respecto a uno de los primeros objetivos del Plan, se observa que también se alentaría a las instituciones del Sistema Educativo a que tanto la formación del profesorado, como la elaboración de materiales didácticos en materia de derechos humanos, serían incorporados en todo el Sistema Educativo. Respecto al compromiso de la estructura de promoción de la educación en derechos humanos, también el ámbito de la educación de la primera infancia es un grupo al cual deberán dirigirse las estrategias y los programas de educación en derechos humanos. El Plan estableció que las actividades de educación en derechos humanos serían:

“... incorporados en la educación académica de niños de corta edad, así como en los niveles de educación primaria, secundaria, postsecundaria y de enseñanza de adultos (inciso 25)”⁸¹.

El Plan también estableció la estructura que coordinaría y aplicaría las actividades en el marco de la educación en derechos humanos. Dispuso, tomando como referencia la Resolución A/RES/48/141 de la ONU, que el Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos promovería y coordinaría la aplicación del Plan de Acción. Dicha manifestación se estipuló en el punto 27 del Plan:

⁸⁰ El texto literal señala: “Se prestará especial atención a la capacitación de oficiales de policía, oficiales penitenciarios, abogados, jueces, maestros y encargados de preparar planes de estudios, miembros de las fuerzas armadas... y otros grupos de personas que se encuentren en una situación especial que les permita influir sobre el ejercicio de los derechos humanos” (Inciso 24, Grupos seleccionados), en *Ibidem*, pg. 9.

⁸¹ *Ibidem*, pg. 9.

“El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, con la asistencia del Centro de Derechos Humanos, promoverá y coordinará la aplicación del presente Plan de Acción”⁸².

Con ese propósito trabajaría de la mano con otras instituciones y sobre todo con la coordinación a nivel regional y nacional de las necesidades propias de cada realidad nacional. De ahí que el inciso (a) y (b) del punto 28 del Plan estableció que:

“a) Será menester designar en cada Estado centros nacionales de coordinación para la educación en la esfera de los derechos humanos en cada Estado... b) Cada uno de los centros de coordinación nacionales estará encargado de determinar las necesidades nacionales de educación en materia de derechos humanos, elaborar un plan de acción nacional...”⁸³

Por tanto, el Plan de Acción es muy claro en señalar que cada Estado ha de designar un organismo o estructura encargado de coordinar la elaboración de un Plan Nacional de educación en derechos humanos, como única alternativa ordenada y sistemática para cumplir con los objetivos del Decenio. Estos objetivos a la luz del Plan se cumplirán a través de un programa de ejecución con ocho componentes de actuación a saber:

- Evaluación de necesidades y formulación de estrategias.
- Fortalecimiento de la capacidad y de los programas internacionales.
- Fortalecimiento de la capacidad y de los programas regionales.
- Fortalecimiento de la capacidad y de los programas nacionales.
- Fortalecimiento de la capacidad y de los programas locales.
- Preparación coordinada de materiales para la educación en la esfera de los derechos humanos.
- Fortalecimiento de la función de los medios de comunicación.

⁸² Ibidem, pg. 9.

⁸³ Ibidem, pg. 10.

- Difusión mundial de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Como se ha venido sosteniendo a lo largo de esta tesis doctoral, el papel que cumplen los materiales didácticos que se utilizan en las aulas escolares en la promoción de la educación en derechos humanos, es de vital importancia para asegurar una experiencia positiva en relación con el ejercicio de los derechos humanos en la Escuela. Por esa razón, en este apartado nos centraremos sobre lo expresado por el Plan de Acción respecto a los materiales didácticos (componente seis).

El objetivo de este componente fue velar por la preparación coordinada de materiales eficaces para la educación en derechos humanos. En particular, en la elaboración de materiales nuevos destinados a públicos especializados, el Plan centra como elementos del programa, las *Técnicas pedagógicas*, esto es, en el marco de la formación de la población, de la selección de técnicas eficaces para la formación de determinados públicos. Bajo esta línea, el Plan es muy claro en señalar que las alternativas de formación de la población debe ser específica para el público al cual van dirigidas. El Plan estableció que:

“El contenido de las actividades de educación del Decenio deberá concretarse más en las normas que tienen importancia directa para la labor cotidiana que cumple el público en la comunidad o para la función que le corresponde, y menos en conceptos teóricos distantes;(Letra d, inciso 75)”⁸⁴.

A pesar de que no se hace alusión directa al profesorado, se entiende claramente que si la labor cotidiana de la Escuela es que debe garantizar los derechos de la

⁸⁴ Ibidem, pg. 19.

infancia, los materiales, así como los contenidos, deben estar vinculados con el nivel educativo y la cotidianidad de un entorno escolar que fomente el respeto de los derechos humanos.

El Plan estableció un sistema de evaluación a mediano plazo, a través de la información disponible de los logros realizados en todos los niveles del sistema (internacional, regional, nacional y local). Se estableció que en el año 2000 se realizaría este proceso y se formularían las recomendaciones para los años siguientes.

Finalmente, el Plan señaló que el año 2004 sería el último año del Decenio y por tanto, esa sería la fecha límite para la realización de los programas generales de educación en derechos humanos mediante la aplicación de los planes de acción estatales. Como medidas complementarias del Decenio en el ámbito educativo y su vinculación con la evaluación, señaló el Plan que se tendrían en cuenta la cantidad de escuelas en las que se ha adoptado programas de educación en la esfera de los derechos, así como la cantidad y el tipo de cursos de enseñanza de las disciplinas y de enseñanza académica. En definitiva, el material docente en el marco de la educación en derechos humanos que se haya producido, debería ser evaluado para su mejora continua.

- d. Las directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos

Como se observó previamente, el Plan de Acción para el Decenio determinó que, en aras de una organización sistemática de acciones y programas, se adoptase en

cada uno de los Estados, planes nacionales de educación en derechos humanos⁸⁵. En este marco, el Plan instó al Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos para que presentase unas directrices que sirviesen de guía para dicho propósito⁸⁶.

El documento titulado “Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos”⁸⁷, elaborado por el Alto Comisionado, no solamente estableció una serie de principios, objetivos y espíritu de la educación en derechos humanos, sino que también propuso una estructura para que los Estados puedan materializar, de acuerdo a sus propias necesidades e intereses, el fomento de los derechos humanos en todos los ámbitos.

En este informe, se definió también el concepto de educación en derechos humanos como:

“el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, y cuya finalidad es: a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre; e)

⁸⁵ Vid. Naciones Unidas. *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004, y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos: Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos* (1997). Informe del Secretario General A/52/469/Add.1, pg. 6.

⁸⁶ Para profundizar sobre las características de los planes nacionales de acción consultar Vid. Naciones Unidas., *Handbook on National Human Rights Plans of Action* (New York: Naciones Unidas) (2002).

⁸⁷ Vid. Naciones Unidas. *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004, y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos: Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos* (1997). Informe del Secretario General A/52/469/Add.1, pg. 5.

Intensificar las actividades de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas (Inciso 14)”⁸⁸.

Desde el apéndice del Plan de Acción de la ONU, se plantearon dos dimensiones para trabajar la educación en derechos humanos. La primera, vinculada con la impartición de aptitudes y conocimientos a los niños y las niñas. La segunda, la de influir en las actitudes y conductas de los principios establecidos en el Plan. De la misma forma, las directrices justificarían la necesidad de la educación en derechos humanos en el sentido que, en virtud de esta, se puede contribuir a la disminución de las violaciones de derechos humanos, a la creación de sociedades libres, justas y pacíficas y a la prevención de estas violaciones.

En este marco, el concepto está orientado a crear una cultura universal de los derechos humanos y asume que la educación en derechos humanos es un derecho humano⁸⁹. Así reza el inciso 16 de las directrices:

⁸⁸ Ibidem, pg. 5.

⁸⁹ De manera complementaria, y en especial en el marco para comprender la educación en derechos humanos como un derecho humano, la Resolución A/RES/53/144 de 1998 de la Asamblea General, a pesar no estar relacionada directamente con la celebración del Decenio, fue fundamental en el sentido de que reconoció que la promoción de la protección y realización de los derechos humanos es un derecho de todas las personas. Desde una interpretación sistemática de la educación en derechos humanos, sobre todo en el plano educativo, la comunidad internacional reconoció para cada individuo, el derecho de promover los derechos humanos. Teniendo en cuenta que el conocimiento de los derechos humanos es una manifestación de la promoción de los derechos humanos y al mismo tiempo es una manifestación de la educación en derechos humanos, la Resolución A/RES/66/164 se convierte también en una herramienta interdisciplinaria en el sistema de la ONU para comprender el papel de la educación en derechos humanos en el Sistema Educativo. Así se observa en el artículo 1: “Toda persona tiene derecho, individual o colectivamente, a promover y procurar la protección y realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales en los planos nacional e internacional”. A su vez, la Resolución señaló la responsabilidad del Estado en que el ejercicio de este derecho es responsabilidad en la función del Estado y que debe dirigirse a todos los niveles de la educación. Así lo estipuló el artículo 15: “Incumbe al Estado la responsabilidad de promover y facilitar la enseñanza de los derechos humanos y las libertades fundamentales en todos los niveles de la educación, y de garantizar que los que tienen a su cargo la formación de abogados, funcionarios encargados del cumplimiento de la ley, personal de las fuerzas armadas y funcionarios públicos incluyan en sus programas de formación elementos apropiados de la enseñanza de los derechos humanos”. Respecto a la sensibilización en materia de educación en derechos humanos, el artículo 16 estableció: “Los

“La educación en la esfera de los derechos humanos y en pro de esos derechos constituye un derecho humano fundamental”⁹⁰.

Desde el punto de vista programático, la estrategia de la ONU vinculada con la educación en derechos humanos, al ser un programa a largo plazo (Decenio), tuvo como principal objetivo, la evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias para el fomento de la educación en la esfera de los derechos humanos en todos los niveles escolares⁹¹.

Respecto a los objetivos que persigue esta tesis doctoral, en el apéndice del Plan se observa que el Decenio estableció como objetivo, la difusión mundial de la Declaración Universal de Derechos Humanos en diferentes idiomas y en formas apropiadas para los diversos niveles de instrucción. Para llevar a cabo la implementación del Plan de acción, el inciso 11 del apéndice estableció que los gobiernos deberán tener una función activa del programa a través de la elaboración de planes de acción nacionales para la educación en derechos humanos⁹². La manera en que la guía estableció el contexto de actuación de la educación en derechos humanos, se basa en las actividades de información sobre los derechos humanos y su mecanismos de protección (a nivel de conocimiento); en el de la

particulares, las organizaciones no gubernamentales y las instituciones pertinentes tienen la importante misión de contribuir a sensibilizar al público sobre las cuestiones relativas a todos los derechos humanos y las libertades fundamentales mediante actividades de enseñanza, capacitación e investigación en esas esferas con el objeto de fortalecer, entre otras cosas, la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre todos los grupos raciales y religiosos, teniendo en cuenta las diferentes mentalidades de las sociedades y comunidades en las que llevan a cabo sus actividades”. *Vid.* Naciones Unidas. *Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos* (1998). Resolución A/RES/53/114 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Aprobada el 9 de noviembre de 1998.

⁹⁰ *Ibidem*, pg. 7.

⁹¹ *Ibidem*, pg. 15.

⁹² Sobre la obligación de los Estados para adoptar los planes nacionales de educación en derechos humanos *Vid.* CHALABI, A., “The nature and scope of states' obligation to adopt a national human rights action plan” (2014) 18:4-5 *The International Journal of Human Rights*, pgs. 391-413.

promoción que fomente un entorno de ejercicio de los derechos humanos (valores, creencias y actitudes) y el fomento de mecanismos de actuación en defensa de la violación de los derechos humanos (adopción de medidas)⁹³. Acto seguido, las directrices justifican la necesidad de existencia de los planes nacionales, en los cuales resalta el establecimiento de la realidad nacional, de los actores, del estado de la cuestión y el trabajo ordenado y sistemático dentro del marco de la Declaración y Programa de Acción de Viena (1993) y el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos. En términos generales, el Plan de Acción señaló el papel de los gobiernos, de las instituciones a nivel nacional, de las comisiones de derechos y de los institutos de investigación y capacitación en materia de derechos humanos, en la creación, coordinación y aplicación de los programas de educación en derechos humanos en el ámbito nacional.

A su vez, las directrices señalaron los principios en los que se deben basar los planes nacionales⁹⁴. En este marco la guía de criterios estableció que los gobiernos deberían formular planes nacionales orientados a cumplir con una serie de fines, tales como:

“a) Promover el respeto y la protección de todos los derechos humanos mediante actividades educativas destinadas a todos los miembros de la sociedad; b) Promover la interdependencia, la indivisibilidad y la universalidad de los derechos humanos, incluidos los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, así como el derecho al

⁹³ Sobre un análisis exploratorio de la forma en que algunos Estados han incorporado la educación en derechos humanos en los planes nacionales de acción *Vid.* LAPAYESE, Y., “National initiatives in human rights education: The implementation of human rights education policy reform in schools” en ZAJDA, J. (ed.), *International handbook on globalisation, education and policy research* (Dordrecht: Springer) (2005), pgs. 389-404.

⁹⁴ Sobre un análisis de las características de planes nacionales de educación en derechos humanos *Vid.* CHALABI, A., “The Problem-Oriented Approach to Improving National Human Rights Action Plans” (2015) 7:2 *Journal of Human Rights Practice*, pgs. 272-298.

desarrollo; c) Incorporar los derechos de la mujer como parte integrante de los derechos humanos en todos los aspectos del plan nacional; d) Reconocer la importancia que reviste la enseñanza de los derechos humanos para el fomento de la democracia, el desarrollo sostenible, el imperio de la ley, y la paz, así como para la protección del medio ambiente; e) Reconocer el papel de la enseñanza de los derechos humanos como estrategia para la prevención de las violaciones de esos derechos; f) Alentar el análisis de problemas crónicos e incipientes en materia de derechos humanos, para encontrar soluciones compatibles con las normas a ese respecto; g) Fomentar los conocimientos sobre instrumentos y mecanismos para la protección de los derechos humanos y la capacidad de aplicarlos a nivel mundial, regional, nacional y local; h) Dotar a las comunidades y a las personas de los medios necesarios para determinar sus necesidades en materia de derechos humanos y velar por su satisfacción; i) Elaborar métodos didácticos que incluyan conocimientos, análisis críticos y el desarrollo de aptitudes para promover los derechos humanos; j) Alentar las investigaciones y la elaboración de material didáctico que sustente estos principios generales; k) Fomentar entornos de aprendizaje libres de necesidades y temores y que estimulen la participación, el goce de los derechos humanos y el desarrollo pleno de la personalidad humana”⁹⁵.

Se observa cómo las directrices del Plan, también hacen suya la incorporación de los derechos humanos en todos los aspectos de los planes nacionales. Respecto al ámbito de la tesis doctoral sobre el papel que deben cumplir los materiales didácticos en la promoción del respeto de los derechos humanos, se resaltan cuatro principios generales que deben inspirar los planes nacionales:

“a) Promover el respeto y la protección de todos los derechos humanos mediante actividades educativas destinadas a todos los miembros de la sociedad;
 i) Elaborar métodos didácticos que incluyan conocimientos, análisis críticos y el desarrollo de aptitudes para promover los derechos humanos;
 j) Alentar las investigaciones y la elaboración de material didáctico que sustente estos principios generales;
 k) Fomentar entornos de aprendizajes libres de necesidades y temores y que estimulen la participación, el goce de los derechos humanos y el desarrollo pleno de la personalidad humana”⁹⁶.

⁹⁵ Vid. Naciones Unidas. *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004, y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos: Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos (1997). Informe del Secretario General A/52/469/Add.1*, pg. 7.

⁹⁶ *Ibidem*, pg. 8.

Estos cuatro principios señalaron en conjunto que las actividades educativas y el entorno de aprendizaje, canalizan la educación en derechos humanos. Teniendo en cuenta que los materiales didácticos hacen parte del entorno de aprendizaje, tal y como señala el documento de criterios, deben promover no solo la transmisión de conocimientos teóricos sino el desarrollo de aptitudes que los promuevan.

Con el objetivo de guiar de manera específica esos principios generales, el documento estableció que los principios rectores de toda labor educativa, deberían verse reflejados en los planes nacionales. Además que los planes deberán fomentar:

- “a) El respeto y la valoración de las diferencias, así como la oposición a la discriminación por motivos de raza, origen nacional o étnico, sexo, religión, edad, condición social, física o mental, idioma, orientación sexual, etc.;
- b) Un lenguaje y un comportamiento no discriminatorios;
- c) Métodos de capacitación y aprendizajes participatorios;
- e) El reflejo cotidiano de las normas de derechos humanos en el comportamiento cotidiano;
- f) La capacitación profesional de los docentes;
- g) La creación y el fortalecimiento de la capacidad y la competencia nacionales para la ejecución eficaz del plan”⁹⁷.

Sobre este apartado, el principio destinado a la capacitación profesional del personal docente, es un factor clave que será analizado en capítulos posteriores. Por el momento, señalar que el entorno de aprendizaje tendría la capacidad de materializar las prácticas, procesos y actividades de la educación en derechos humanos, siempre y cuando el personal docente tenga una visión crítica sobre la forma en que los derechos humanos se ejercen en el centro escolar.

Según el Plan de Acción de la ONU, el Decenio es el marco de las actividades de los Estados y de otras entidades para la erradicación del analfabetismo, y en su

⁹⁷ Ibidem, pg. 8.

contexto, se considera que la educación es un factor constante en la vida de las personas y la sociedad, con miras al carácter multidimensional en la que se ejercen los derechos humanos. Así lo señaló:

“Para aumentar la eficacia de las actividades educativas en la esfera de los derechos humanos que se emprendan para el Decenio éstas se concebirán de manera que tengan relevancia frente a la vida diaria de los educandos, y a través de ellas se procurará iniciar con ellos un diálogo sobre los medios de transformar el concepto de los derechos humanos de modo que de la expresión de normas abstractas pase a representar la realidad de sus circunstancias sociales, económicas, culturales y políticas”⁹⁸.

Respecto a la estructura que garantizaría los objetivos de los planes de acción nacionales, es decir, el engranaje que permita la creación y consolidación de los planes nacionales, el documento de directrices estipula una serie de medidas que son:

- La creación de un comité nacional para la educación en la esfera de los derechos humanos.
- La realización de un estudio de referencia.
- La determinación de prioridades y definición de grupos necesitados.
- La elaboración del plan nacional.
- La ejecución del plan nacional.
- El examen y revisión del plan nacional.

⁹⁸ Vid. Naciones Unidas. *Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos sobre la aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1996). Nota del Secretario General A/51/506 Add.1.*, pg. 6.

Como se sostuvo previamente, los Estados deben elaborar planes nacionales sobre el estado y progreso del acceso al derecho a la educación⁹⁹. Sin embargo, el papel de los Estados en torno a la promoción, control y evaluación de los programas y proyectos sobre la educación en derechos humanos, no solo depende del alcance a nivel nacional de sus políticas, sino también en el plano internacional, tal como señaló el Plan de Acción, de su deber de reportar al Alto Comisionado para la educación en derechos humanos de la ONU, las necesidades, propuestas y progresos en la realización de los propósitos del Decenio¹⁰⁰.

La estructura planteada de la dirección y organismos colaboradores para el Decenio fue:

⁹⁹ Un análisis sobre la relación entre el derecho a la educación y la educación en derechos humanos. Vid. TOMAŠEVSKI, K., *Human rights in education as prerequisite for human rights education* (Gothenburg: Novum Grafiska) (2001). La autora fue relatora especial en materia del derecho a la educación de la ONU. Si se toman en conjunto el sistema de indicadores planteado por TOMAŠEVSKI, para establecer el cumplimiento de los compromisos por parte de los Estados en materia de Educación, se perciben dos líneas de acción. Por una parte, tal como asegura la relatora especial, cada Estado debe construir un sistema de indicadores a nivel nacional sobre el ejercicio del derecho a la educación, y en segundo lugar, la ONU también exhorta a que cada Estado establezca, con participación con otros actores públicos o privados, un Plan Nacional de Acción sobre la educación en derechos humanos. En este sentido, al parecer se podría hablar de un sistema más orientado al acceso al derecho a la educación y todos los elementos que lo rodean (adaptabilidad, aceptabilidad, etc...), mientras que el segundo estaría destinado a la formulación y puesta en marcha de políticas de conocimiento, habilidades y acciones frente a la protección de los derechos humanos, que sería el objetivo de la educación en derechos humanos. En cualquier caso, el objetivo de esta propuesta es que los Estados evalúen su propio cumplimiento respecto a las obligaciones asumidas para el ejercicio del derecho a una educación en derechos humanos.

¹⁰⁰ En secciones posteriores se abordarán los informes presentados por el Gobierno Español sobre el progreso de la educación en derechos humanos en el plano nacional.

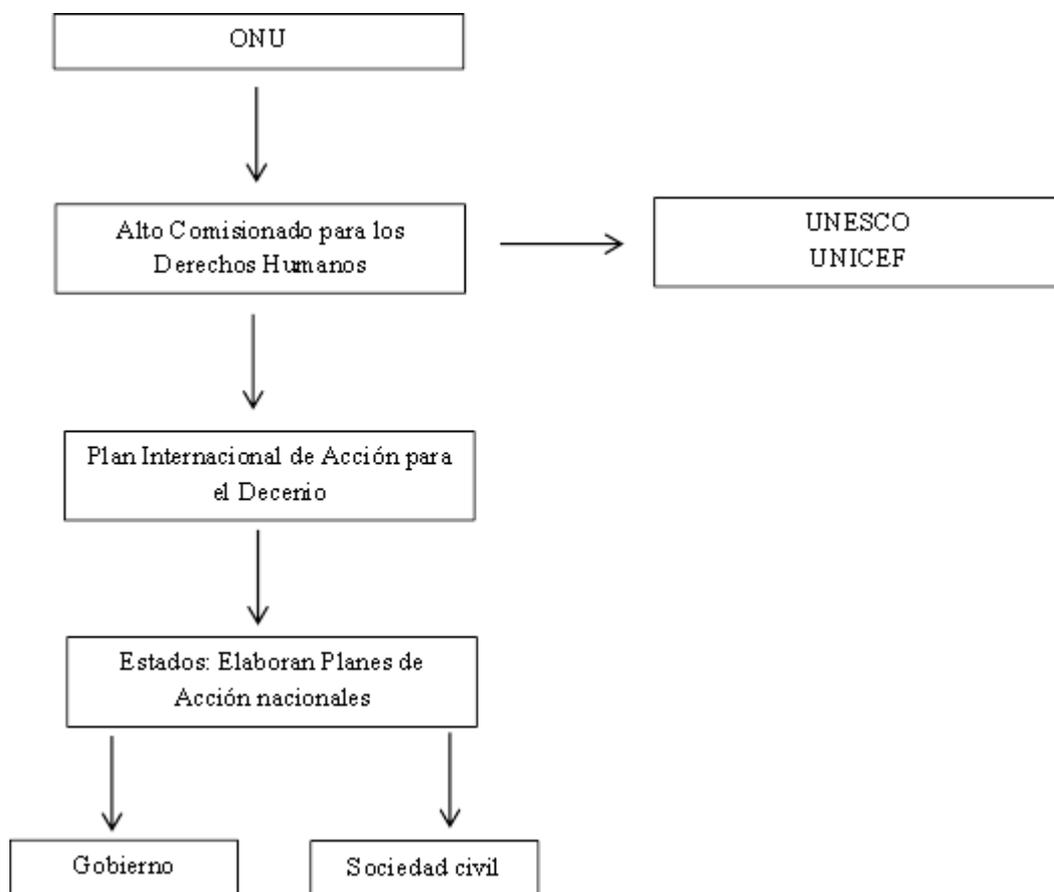


Ilustración 1. Estructura de la relación Naciones Unidas - Estados en materia de educación en derechos humanos. Fuente: elaboración propia.

C. La aportación de los órganos especializados en materia de educación en derechos humanos en el marco de la ONU

En los últimos años, la creación de la estructura que coordina la educación en derechos humanos en el plano internacional ha estado acompañada de unos órganos especializados que, en ejercicio propio de sus funciones, han aportado a la construcción del concepto y estructura de la educación en derechos humanos. A continuación se describen dichos órganos y sus principales aportaciones.

1. El papel del Comité de los Derechos del Niño a partir de sus comentarios generales

El Comité de los Derechos del Niño es el órgano consultivo de la ONU para monitorizar el cumplimiento de las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989¹⁰¹. En su trabajo ha elaborado hasta el momento catorce comentarios generales sobre la Convención, de los cuáles, a continuación se resaltan los más importantes vinculados con la educación en derechos humanos.

a. El comentario general 1 de 2001: Objetivos de la educación

Según el Comentario General 1¹⁰² del Comité de los Derechos del Niño, sobre los “Objetivos de la educación”, la educación en el marco de los derechos humanos va más allá de la escolarización formal para abarcar un amplio rango de experiencias de vida y de proceso de aprendizaje que le permitan al niño, individual y colectivamente, desarrollar sus personalidades, talentos y habilidades. En otras palabras, empoderar a la niña o al niño a través del desarrollo de los elementos previamente descritos.

El significado del artículo 29 de la Convención, subraya el Comité, es que el derecho a la educación no solamente está referido al acceso, sino al contenido, es

¹⁰¹ Para profundizar sobre el estudio del papel del Comité de los Derechos del Niño Vid. SARDENBERG, M., “Committee on the Rights of the Child: Basic Processes” (1996) 6 *Transnational Law & Contemporary Problem*, pgs. 263-286.

¹⁰² Vid. Naciones Unidas. *Comentario General No.1, Los propósitos de la Educación* (2001). Documento CRC/GC/2001/1 del Comité de los Derechos del Niño. Tomado de la traducción al español del Comité. Este documento se puede encontrar en el portal de la Oficina del Alto Comisionado de los derechos humanos de las Naciones Unidas. Véase Naciones Unidas, “*Comentario General No.1, Los propósitos de la Educación*”, http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRC_Observaci%C3%B3n_General_1_ES.pdf (24/05/2018).

decir, que la educación es una herramienta indispensable para afrontar los desafíos de una sociedad cambiante.

El Comité señaló que de la Convención se pueden extraer los siguientes principios¹⁰³:

- El principio de no discriminación.
- El interés superior del niño.
- El principio del derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo.

Un punto esencial en el cual el Comité centró la atención sobre el derecho a la educación, consiste en entender no solo su contenido formal dentro del currículo, sino comprender los procesos educativos, los métodos pedagógicos y el entorno escolar, en el cuál la educación se lleva a cabo.

Para el Comité de los Derechos del Niño, la educación en derechos humanos debería proporcionar información sobre el contenido de los tratados de derechos humanos. Sin embargo, recuerda el Comité, las niñas y los niños deberían también aprender acerca de los derechos humanos en virtud de los estándares de derechos humanos implementados en la práctica, tanto dentro como fuera de la Escuela.

“La educación en la esfera de los derechos humanos debe facilitar información sobre el contenido de los tratados de derechos humanos, pero los niños también deben aprender lo que son esos derechos observando la aplicación en la práctica de las normas de derechos humanos, ya sea en el hogar, en la escuela o en la comunidad. La educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empiece con la

¹⁰³ También reforzado por el Comentario General No.7 de 2005 del mismo Comité, sobre la implementación de los derechos de la infancia que serán analizados posteriormente.

manifestación de valores de derechos humanos en la vida y las experiencias cotidianas de los niños”¹⁰⁴.

Es decir, la educación en derechos humanos debería ser un proceso que comience en la primera infancia y se desarrolle a lo largo de toda la vida. Para ello, debe empezar con el reflejo de los valores de los derechos humanos en la vida cotidiana y las experiencias de la infancia.

El Comité consideró que las iniciativas llevadas a cabo por los Estados para cumplir con las obligaciones de la Convención sobre los Derechos del Niño, serán insuficientemente cumplidos en ausencia de una amplia difusión del texto de la Convención, teniendo como fundamento el artículo 42 de la misma, que estipuló la obligación de los Estados en dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención. Según el Comité, esta divulgación facilitará un papel activo de las niñas y los niños, como promotores y defensores de los derechos de la infancia en la vida diaria.

El Comité al plantear esta interpretación sobre el alcance de la Convención, con especial atención a la educación en derechos humanos, es muy claro en reforzar que el objeto de la educación también es fomentar el respeto por los derechos humanos, es decir, cada niña y niño deben hacer propias, con los medios adecuados a su edad, las disposiciones y el espíritu de la Convención. Si la educación está centrada en inculcar a la niña y al niño el respeto de los derechos humanos, es por tanto obligación de los Estados y de la comunidad educativa, favorecer un escenario en el cuál se vivan y ejerzan los derechos humanos. De esta forma, tal y como aseguró el

¹⁰⁴ Vid. Naciones Unidas. *Comentario General No.1, Los propósitos de la Educación (2001)*. Documento CRC/GC/2001/1 del Comité de los Derechos del Niño, pg. 6.

Comité, cada niña o niño tiene la capacidad de convertirse en promotor y defensor de los derechos humanos, pero dicho proceso pasa necesariamente primero por su conocimiento y después por la defensa con base en ese conocimiento. En este punto radica la necesidad de la divulgación de los preceptos y el espíritu de la Convención.

Un punto interesante para evaluar el compromiso de los Estados radica en la monitorización del cumplimiento de las disposiciones de la Convención. Para ello, el Comité exigió a los Estados partes, que desarrollasen planes nacionales de acción integral con el objetivo de promover y monitorizar el cumplimiento de los objetivos presentes en el artículo 29 de la Convención. Este plan bien puede realizarse en el marco de un plan nacional de acción para la infancia, un plan nacional de derechos humanos o desde una estrategia nacional de educación en derechos humanos¹⁰⁵. Cualquiera que sea su manifestación deberá hacerse desde una perspectiva basada en los derechos de la infancia.

Finalmente, respecto a los objetivos de esta tesis doctoral, el Comité incentivó a los Estados a comprometerse en que la educación es un proceso dinámico en el cual cada niña y cada niño tiene derecho a recibir una educación de calidad que requiere una atención tanto de la calidad del entorno de aprendizaje, como de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los materiales curriculares utilizados.

¹⁰⁵ En capítulos posteriores se discutirá sobre la existencia en el Reino de España de este tipo de planes.

b. El comentario general 7 de 2005: Implementación de los derechos de la infancia en la Educación Infantil

Desde la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, el Comité de los Derechos del Niño no se había pronunciado de manera oficial sobre el tratamiento de los derechos humanos en la primera infancia. Fue en virtud del comentario general 7 de 2005, en el que Comité centró su atención en la Educación Infantil, como un campo de acción particular y con identidad propia¹⁰⁶.

El Comité consideró que los siguientes principios tienen especial relevancia en el ámbito de la primera infancia¹⁰⁷:

- Derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo.
- Derecho a la no discriminación (artículo 2).
- El principio del interés superior del niño.
- Respeto a las opiniones y sentimientos de los niños pequeños.

A su vez, el Comité recordó que el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, señala que el niño tiene derecho a expresarse libremente en todos los asuntos que le afecten. Tomando en cuenta el último principio señalado, estos elementos cobran relevante importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¹⁰⁶ Vid. Naciones Unidas. *Comentario General No.7, Implementación de los derechos del niño en la primera infancia*. (2005). Documento CRC/C/GC/7/Rev.1 del Comité de los Derechos del Niño.

¹⁰⁷ Un análisis sobre los alcances del Comentario General No.7 Vid. Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, UNICEF y Fundación Bernard Van Leer., *Guía a la Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (La Haya: Fundación Bernard van Leer (2007), pgs. 1-128.

De la misma forma, el artículo 13 de la Convención sobre los Derechos del Niño señaló que:

“el niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”¹⁰⁸.

No obstante lo anterior, señaló que el ejercicio de este derecho puede ser sujeto a restricciones cuando por ejemplo, sean necesarias para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

Respecto a la capacidad de acción del niño y la niña, o en otras palabras, a su capacidad de ser sujeto activo en la construcción de su propia identidad y de la de otros, el giro que da la Convención respecto al estatus de la niña o el niño como sujeto de derechos, se ve reforzada nuevamente a través del Comentario General cuando expresa que se alienta a los Estados Partes a adoptar todas las medidas adecuadas para garantizar que el concepto de que las niñas y los niños son portadores de derechos, en el marco del derecho por ejemplo a la libertad de expresión, se haga realidad desde las primeras etapas. De la misma forma, el inciso b, del punto 14 del Comentario General señaló que:

“los Estados Partes deberán adoptar todas la medidas adecuadas en la creación de oportunidades para los niños pequeños a fin de que ejerciten de forma creciente sus derechos en sus actividades diarias en todos los entornos pertinentes, entre otras cosas mediante la enseñanza de los conocimientos necesarios”¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Vid. Naciones Unidas. *Convención sobre los derechos del Niño*, artículo 13.

¹⁰⁹ Vid. Naciones Unidas. *Comentario General No.7, Implementación de los derechos del niño en la primera infancia. (2005). Documento CRC/C/GC/7/Rev.1 del Comité de los Derechos del Niño*, pg. 8.

El Comité señaló que el tenor del artículo 29 de la Convención y del Comentario General 1, también recomienda que los Estados partes incluyan la educación en derechos humanos en la educación para la primera infancia (punto 33 del Comentario General)¹¹⁰. En este sentido, la educación, recordó el Comité, debe ser participativa y potenciar las aptitudes de los niños, ofreciéndole oportunidades prácticas de ejercitar sus derechos¹¹¹ y responsabilidades. En este marco, a la luz de una interpretación extensiva de las disposiciones de la Convención, las niñas y los niños necesitan conocer cuáles son sus derechos, y con base en este conocimiento, puedan ejercerlos de acuerdo con sus intereses e inquietudes. La educación en derechos humanos en esta etapa, señaló el Comité, debería girar en torno a temas cotidianos en el hogar, en los Centros de Educación Infantil, así como en otros ambientes comunitarios con los cuáles la niña o el niño puedan identificarse.

El Comité señaló que la implementación de los derechos de la infancia en la Educación Infantil plantea retos para todas las personas responsables de las niñas y los niños, así como para ellos mismos¹¹². Bajo esta idea, el Comité alentó a los Estados a que enseñen sistemáticamente los derechos de la infancia a las niñas y niños, madres y padres, y cualquier otra persona que tenga contacto personal, laboral o profesional con ellas y ellos. Este punto señala con una claridad diáfana,

¹¹⁰ En esta tesis doctoral, se utiliza de manera indistinta las acepciones “educación para la primera infancia” y “Educación Infantil”, para hacer referencia al sistema educativo dirigido a niñas y niños entre el nacimiento y los 6 años de edad.

¹¹¹ *Vid. Naciones Unidas. Comentario General No.7, Implementación de los derechos del niño en la primera infancia. (2005). Documento CRC/C/GC/7/Rev.1 del Comité de los Derechos del Niño, pg. 16.*

¹¹² Para un análisis detallado de la creación de indicadores para evaluar la implementación del espíritu del Comentario 7 *Vid. VAGHRI, Z., "CRC General Comment 7 indicators framework: a tool for monitoring the implementation of child rights in early childhood" (2011) 10:2 Journal of Human Rights, pgs. 178-188.*

que los derechos humanos deben ser enseñados en primer lugar a las niñas y los niños. Sobre la base de este Comentario General 7, el Comité motivó¹¹³ nuevamente a los Estados para que enseñen las disposiciones de la Convención, es decir, a que se fomente la enseñanza de los derechos de la infancia, a quienes son, en primer lugar, sujetos de derechos, esto es, a las niñas y los niños. Nunca antes con tanta claridad, el Comité se había involucrado con la necesidad de la enseñanza de los derechos humanos en la primera infancia.

Es importante señalar que el Comité utiliza indistintamente en el cuerpo del Comentario General 7, los términos “educación en derechos humanos” (punto 33) y “enseñanza de los derechos del niño” (punto 41). Dicha apreciación estaría debida a dos factores. En primer lugar, porque como ha señalado la doctrina y los instrumentos internacionales previamente mencionados, los derechos de la infancia forman parte del discurso universal de los derechos humanos. En segundo lugar, porque mientras el concepto “human rights education in early childhood” (punto 33) es traducido al castellano por educación en derechos humanos en la primera infancia, el concepto “Training for rights in early childhood” es traducido al castellano como “enseñanza de los derechos en la primera infancia”. En los textos oficiales en inglés, el Comité de los Derechos del niño no hace ninguna distinción entre los derechos humanos y los derechos de la infancia. Para los objetivos de la presente tesis doctoral, mantendremos a lo largo de la misma este mismo patrón.

¹¹³ Cabe recordar que el poder coercitivo del Comité es prácticamente inocuo. Sin embargo, su función de aclaración sobre los alcances de la Convención es fundamental. Para reforzar el factor coercitivo que tiene por sí sola la Convención, en especial cuando el artículo 42 de la misma, obliga a los Estados a dar a conocer a las niñas y niños, así como a los adultos, las disposiciones presentes en la Convención.

2. El papel de UNICEF en materia de promoción de la educación en derechos humanos en la primera infancia

El sistema de la ONU en materia de promoción de los derechos de la infancia, tal y como se ha visto previamente, está formado por diferentes comités, agencias, programas y organismos. Entre ellos, destaca UNICEF, que es una agencia de la ONU, que tiene como objetivo garantizar el cumplimiento de los derechos de la infancia¹¹⁴. UNICEF desempeña su labor en colaboración con la ONU y otras agencias del Sistema, con miras a garantizar que las cuestiones relacionadas con la infancia estén presentes en la agenda mundial. UNICEF somete a las políticas nacionales e internacionales, a un escrutinio que se basa en las normas y los estándares establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño.

Teniendo en cuenta que la Asamblea de la ONU señaló a UNICEF como garante de la protección de los derechos de la infancia dentro del marco de actuación de la Convención sobre los Derechos del Niño¹¹⁵, esta Agencia ha jugado un papel fundamental en la promoción de la educación en derechos humanos en el plano internacional y nacional.

En las siguientes páginas se señalará la forma en que UNICEF determina las alternativas sobre la estructuración de estrategias que permitan llevar los derechos de la infancia al Sistema Educativo. El papel de esta Agencia ha estado más

¹¹⁴ Un análisis sobre el papel y la historia de UNICEF Vid. BLACK, M., *Children First: The story of UNICEF, past and present* (New York: Oxford University Press) (1996).

¹¹⁵ RIOS-KOHN, R., "The Impact of the United Nations Convention on the Rights of the Child on UNICEF's Mission" (1996) 6 *Transnational Law & Contemporary Problems*, pgs. 287-307.

vinculado a la creación de acciones y programas concretos en el que se agrupan las iniciativas de otras Organizaciones Internacionales como la ONU y la UNESCO.

En 2009, UNICEF publicó un manual titulado “Manual de escuelas amigas de los niños”, en el que se estableció un modelo para conseguir una educación de calidad en las escuelas¹¹⁶. En esta oportunidad, UNICEF se decantó por el modelo “escuelas amigas de los niños”, el cual consistió en un concepto multidimensional de calidad que atiende las necesidades totales del niño como estudiante. El propósito de este modelo, es llevar la Escuela y el Sistema Educativo hacia el cumplimiento de estándares de calidad que garanticen el bienestar y los derechos del niño como estudiante.

Otra de las estrategias desarrolladas por UNICEF respecto a la educación de los derechos de la primera infancia se encuentra en el programa titulado “Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools” desarrollado en 2014¹¹⁷. En este marco, para UNICEF, la educación en derechos humanos trabaja temáticas que se aplican a todos los seres humanos, bien sean adultos o niñas y niños. Por el contrario, la educación en derechos de la infancia, es una sub-categoría especial del concepto de educación en derechos humanos. La educación de los derechos de la infancia, conocida en inglés como “Children’s Rights Education CRE”, se construye sobre la base en la educación en derechos humanos y la educación para la ciudadanía, así como en

¹¹⁶ Vid. UNICEF., *Manual Child Friendly School* (2009) (New York: UNICEF).

¹¹⁷ Vid. UNICEF., *Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools* (Ginebra: UNICEF) (2014).

otros conceptos, usando el enfoque de los derechos de la infancia como marco unificador. En el marco de este programa UNICEF destaca dos enfoques: un enfoque basado en los derechos de la infancia y un enfoque basado en los derechos humanos. El enfoque basado en los derechos humanos, se manifiesta en virtud de cómo desarrollan su labor las escuelas y organizaciones que implementan la educación en derechos humanos en las escuelas. Por otra parte, el enfoque basado en los derechos de la infancia se enmarca dentro del enfoque basado en los derechos humanos, y se complementa en particular en los siguientes artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño: el artículo 2, de no discriminación; el artículo 3.1, acerca del interés superior del niño; el artículo 4, sobre la implementación de los derechos; el artículo 5, acerca de la tutela de los padres, familias y comunidades; el artículo 6, sobre el derecho a un desarrollo integral, y finalmente, el artículo 12, sobre el derecho a ser oído y tomado seriamente.

De esta forma, la educación en derechos de la infancia, la enseñanza y el aprendizaje acerca de los principios y disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño, así como el enfoque de los derechos de la infancia, tienen como objetivo empoderar a las niñas, a los niños y a los adultos para que puedan tomar medidas que promuevan el ejercicio de los derechos de la infancia en los distintos espacios de convivencia. El interés de UNICEF a la incorporación de los derechos de la infancia a la Escuela como una manifestación de las alternativas estratégicas que pueden condicionar positivamente que las niñas y niños reciban una educación con un enfoque basado en los derechos. Es decir, en el desarrollo de un programa

estratégico que comience por un diagnóstico¹¹⁸ y que posteriormente guíe el proceso de puesta en marcha y evaluación de la educación en derechos de la infancia en el sistema escolar.

La didáctica que utiliza UNICEF para desarrollar los derechos de la infancia en la Escuela parte del principio del “Árbol de la educación de los derechos en la infancia” (en inglés, Children Rights Education Tree”). Para UNICEF, la metáfora del árbol puede ser descrita como la “enseñanza de los derechos en toda regla -full-blown rights education-”. Bajo este enfoque, los derechos humanos y los derechos de la infancia, así como el respeto de los derechos de los demás, son enseñados en aulas democráticas y entornos escolares caracterizados por el respeto mutuo entre todos los participantes. De esta forma, los derechos no solamente son enseñados, sino respetados y modelados. En definitiva, las niñas y niños son tratados como ciudadanos y como sujetos de derechos en el presente y no como ciudadanos del futuro.

UNICEF decidió conceptualizar la educación de los derechos de la infancia en virtud del modelo tridimensional, en la misma línea que ha sido planteado en la construcción del concepto de educación en derechos humanos en sentido general¹¹⁹.

Por ejemplo, el aprendizaje acerca de los derechos de la infancia desde la

¹¹⁸ De ahí que esta tesis doctoral tenga como objetivo realizar un diagnóstico del tratamiento de la educación en derechos humanos en libros de texto de Educación Infantil.

¹¹⁹ A pesar de que en la segunda parte de esta tesis doctoral se explicarán más detenidamente estas tres dimensiones, por el momento basta un resumen sobre ellas. Este modelo se inspira en una relación interdependiente y por tanto complementaria, en la que se ha construido el discurso de la educación en derechos humanos. Está compuesto por tres dimensiones: la educación “acerca” de los derechos humanos; la educación “a través” de los derechos humanos; y, la educación “en-para” los derechos humanos. En el caso de UNICEF las dimensiones “acerca” y “a través” se fusionan para dar un sentido teórico al valor teórico e instrumental de la educación en derechos humanos.

perspectiva de UNICEF está ligado al modo en que el currículo transmite estos derechos de forma operativa y sistemática¹²⁰. En este sentido, el aprendizaje acerca de los derechos humanos no solo se basa en los contenidos, esto es, en la transmisión de los principales tratados, normas, constituciones, sino también, en la forma en la que se materializan esos contenidos, dentro de una estructura dividida en el currículo oficial, el currículo implementado y el currículo adquirido. Cada una de estas manifestaciones tiene un impacto en la forma en que el niño y la niña aprende acerca de sus derechos.

El aprendizaje a través de los derechos comprende el derecho a una educación de calidad y el derecho a que se respete un ambiente sano de aprendizaje. Para ello, la educación ha de centrarse en el niño o niña como sujetos activos de su propio aprendizaje, en el cuál cada niña o niño tiene el derecho a ser respetado por su dignidad inherente y los derechos humanos son también respetados dentro de todo el Sistema Educativo. Este derecho a ser respetado en todo el Sistema Educativo puede dividirse en tres sub-secciones: el respeto a la identidad, el respeto por los derechos de participación y el respeto a la integridad.

Respecto al aprendizaje para los derechos de la infancia, en el marco del árbol anteriormente señalado, este se divide a su vez en dos secciones: la comunidad global y la comunidad social. El manual de UNICEF¹²¹ señala que una vez las niñas y niños trabajan el aprendizaje acerca y a través de los derechos, se conduce hacia un aprendizaje en y para los derechos humanos, tanto dentro como fuera del

¹²⁰ Vid. UNICEF., *Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools* (Ginebra: UNICEF) (2014).

¹²¹ Ibidem.

entorno escolar. En este esquema, todas las áreas de aprendizaje (acerca, a través y para los derechos humanos) se refuerzan mutuamente. De la misma forma, un entorno escolar que se base en estas tres áreas, estará en condiciones de afectar positivamente un entorno más amplio, como puede ser la familia y las comunidades.

En esta tesis doctoral se aboga por no desligar en su totalidad el concepto de “derechos de la infancia” con el de los derechos humanos y en especial con la educación en derechos humanos. En este sentido, toda la estructura organizativa y teórica construida desde la mitad del siglo XX hasta nuestros días que ha creado el Sistema Mundial de educación en derechos humanos, invita necesariamente a encontrar la manera en virtud de la cual la educación de los derechos de la infancia ha de articularse dentro del discurso de la educación en los derechos humanos. No hacerlo, desde el punto de vista del que esto escribe, permitiría que la infancia y la primera infancia continuasen siendo vistas como islas con discursos diferentes de educación en derechos humanos, que refuerzan la idea de que los derechos de la infancia son algo distinto de los derechos humanos y no que forman parte indisoluble de ellos¹²². De mantener esta separación, explicada por una visión distinta y alejada de algo tan claro como son “los derechos humanos”, se evitaría no solo la construcción de un discurso único, sino también la transmisión de una idea de que el cuerpo de conocimiento de los derechos de la infancia se construye desde cero, cuando la evidencia tal y como se ha visto en los capítulos previos de esta tesis doctoral, es que la educación en derechos humanos se viene construyendo

¹²² Tal y como quedó previamente señalado, también el Comité de los Derechos del Niño no hace ninguna distinción entre los derechos humanos y los derechos de la infancia.

desde incluso la mitad del siglo XX, y que en la actualidad se encuentra ampliamente desarrollada.

En conclusión, tal y como sostiene UNICEF, la educación en derechos de la infancia es un componente específico de la educación en derechos humanos¹²³. Por tanto, en la presente tesis doctoral se utilizará el concepto de educación en derechos humanos por las siguientes razones:

- La educación en derechos humanos obedece a un proceso de indagación e investigación, fomentado desde las Organizaciones Internacionales de manera sistemática y ordenada.
- La mayoría de estrategias, programas, proyectos y acciones específicas desarrolladas en el Sistema Educativo principalmente, han utilizado el concepto de educación en derechos humanos para vertebrar todos los procesos que han sido implementados y evaluados.
- Tal y como sostienen las Organizaciones Internacionales, por ejemplo UNICEF, la educación en derechos de la infancia es un componente específico de la educación en derechos humanos.
- Los enfoques utilizados por el concepto de educación en derechos de la infancia, han hecho propios las grandes nociones de la educación en derechos humanos a saber: educación acerca, a través y en derechos humanos.

¹²³ Vid. UNICEF., *Manual Child Friendly School* (2009) (New York: UNICEF).

Para aunar esfuerzos y centrar la atención en todos los procesos que se organizan en torno al Sistema de la ONU¹²⁴, se considera conveniente vincular la educación en derechos humanos en el ámbito de la primera infancia, para hacer hincapié en una visión global de los derechos humanos, que no diferencie dos categorías sociales construidas históricamente.

III. EL REFORZAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS A NIVEL INTERNACIONAL DESDE UN ENFOQUE COMPLEMENTARIO Y UNIFICADOR

En el capítulo siguiente se explicarán los principales objetivos, características y actividades del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Basta por ahora con señalar que el sentido de la organización sistemática, ordenada y conjunta en la que se ha construido el sistema internacional de la educación en derechos humanos tiene como propósito que los órganos especializados iluminen las actividades desarrolladas al interior del sistema escolar.

Las acciones realizadas en el marco del Decenio de la ONU para la educación en la esfera de los derechos humanos, así como en el trabajo del Consejo de Derechos Humanos y del Alto Comisionado para los Derechos Humanos en el marco del Plan de Acción para la educación en derechos humanos, son manifestaciones claras del interés de la comunidad internacional por comprender el papel de la comunidad

¹²⁴ Unicef también tiene otros proyectos vinculados con la protección de los derechos de la infancia, como por ejemplo el decálogo de los derechos de los niños en la era digital. Más información se puede consultar en UNICEF, “Children’s Rights in the Digital Age”, https://www.unicef.org/publications/files/Childrens_Rights_in_the_Digital_Age_A_Download_from_Children_Around_the_World_FINAL.pdf (30/05/2018).

educativa por garantizar una educación centrada en los derechos humanos¹²⁵. En el siguiente capítulo se abordará la descripción de la forma en la cual a nivel internacional, se ha continuado con la construcción sistemática del concepto y estructura de la educación en derechos humanos.

A. El Programa Mundial para la educación en derechos humanos

El Programa Mundial para la educación en derechos humanos fue proclamado por la ONU el 10 de Diciembre de 2004, en virtud de la Resolución 59/113 de la Asamblea General de la ONU. En esta Resolución se estableció que el Programa Mundial para la educación en derechos humanos comenzaría el 1 de enero de 2005; su objetivo consistió en promover la ejecución de los programas de educación en la esfera de los derechos humanos en todos los sectores. En la Resolución se reconoció el trabajo conjunto realizado por la Oficina del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos y de la UNESCO, y propuso un proceso similar al vivido con el Decenio terminado en el 2004, es decir, estructura el Programa Mundial en un conjunto de fases reguladas en el tiempo. Esta construcción progresiva de la educación en derechos humanos, en virtud de las fases del Programa Mundial se detalla en el quinto considerando de la siguiente forma:

“La Asamblea General,

Convencida de que la educación en la esfera de los derechos humanos es un proceso a largo plazo que se prolonga durante toda la vida, en el cual todas las personas aprenden a ser tolerantes, a respetar la dignidad de los

¹²⁵ Un balance del Decenio de la ONU para la educación en la esfera de los derechos humanos *Vid.* UGARTE, C., “El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Perspectiva de futuro” (2005) 8 *ESE: Estudios sobre educación*, pgs. 119-134.

demás y los medios y arbitrios de asegurar ese respeto en todas las sociedades;”¹²⁶.

De esta forma, con la Resolución 59/113 se estableció un Plan de acción para la primera fase (2005-2007) que será explicado a continuación.

1. La primera fase: El Plan de Acción en el periodo 2005-2007

Respecto al propósito de dar continuidad a los compromisos asumidos en torno a la educación en derechos humanos, el Consejo de Derechos Humanos en virtud de la Resolución 71 de 2004 del Consejo de Derechos Humanos, le solicitó a la Oficina del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos, que en colaboración con la UNESCO, elaborase un Plan de Acción para la primera etapa (2005-2007), centrado en los sistemas de educación primaria y secundaria¹²⁷.

Por otra parte, el Consejo de Derechos Humanos en virtud de esta Resolución¹²⁸, recordó que la educación en derechos humanos al estar dirigida a todas las edades y que, con el propósito de fortalecer el principio de dignidad humana, ha de entenderse como un proceso que antes de surgir por generación espontánea, necesita de un trabajo constante de construcción a lo largo de la vida. En este sentido, la Resolución señaló que:

“Convencida de que la enseñanza de los derechos humanos es un largo proceso que dura toda la vida, por el cual las personas de cualquier nivel de desarrollo y de todas las capas sociales aprenden a respetar la dignidad de los demás y los medios y métodos de asegurar ese respeto en

¹²⁶ Vid. Naciones Unidas. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2004). Resolución A/RES/59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

¹²⁷ Se entiende que en la educación primaria está incorporada la educación de la primera infancia.

¹²⁸ Vid. Naciones Unidas. *Medidas complementarias del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos* (2004). Resolución 2004/71 del Consejo de Derechos Humanos.

todas las sociedades, y de que la enseñanza de los derechos humanos contribuye significativamente a fomentar la igualdad y el desarrollo sostenible, a la vez que previene los conflictos y la violación de los derechos humanos y aumenta la participación y los procesos democráticos, a fin de que en la sociedad se valoren y respeten todos los derechos humanos”¹²⁹.

El Plan de Acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, fue aprobado por la Resolución A/RES/59/113B de la Asamblea General de la ONU¹³⁰. Este Plan de Acción fue preparado por el Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos y la UNESCO. La primera etapa (2005-2009) del Programa Mundial, se centró en integrar la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria¹³¹.

De esta Resolución se resaltan dos elementos. El primero, el llamamiento a los Estados y a la comunidad internacional para elaborar iniciativas en torno a la educación en derechos humanos, pero sobre todo a aplicar, dentro de sus posibilidades, el Plan de Acción¹³². En segundo lugar, instó también a las instituciones nacionales de derechos humanos, a que prestasen asistencia en la aplicación de los programas de educación en derechos humanos en consonancia con el Plan de Acción.

¹²⁹ Vid. Naciones Unidas. *Medidas complementarias del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos* (2004). Resolución 2004/71 del Consejo de Derechos Humanos, pg. 1.

¹³⁰ Vid. Naciones Unidas. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2004). Resolución A/RES/59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

¹³¹ Hasta el momento no había sido explícita la incorporación de la educación en derechos humanos en el sistema educativo formal.

¹³² Vid. Naciones Unidas. *Plan de acción. Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa* (Nueva York y Ginebra: ONU) (2016).

Se observa que la ONU pretende organizar de forma sistemática y ordenada, un marco mundial de educación en derechos humanos. El llamamiento a toda la comunidad internacional, pero sobre todo a los Estados y sus estructuras internas de promoción de la educación en derechos humanos a aunar esfuerzos en torno a la estrategias, programas y acciones del Plan de Acción, es una muestra de cómo la acción de la gran variedad de actores, pretende ordenar el cumplimiento del objetivo, de llevar la educación en derechos humanos a la sociedad en general, pero sobre todo a las aulas escolares.

Para el Plan de Acción la educación en derechos humanos se define como el:

“Conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes”¹³³.

A su vez, la educación en derechos humanos tiene como finalidad:

- Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano.
- Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos.
- Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de derecho.

¹³³ Ibidem, artículo 3.

- Fomentar y mantener la paz.
- Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social.

Sobre la base de estos objetivos, el Plan de Acción señaló que la educación en derechos humanos abarcaría:

- El conocimiento y técnicas, es decir, el aprendizaje acerca de los derechos humanos y los mecanismos para su protección.
- Los valores, actitudes y comportamientos, es decir, el desarrollo de actitudes que respeten los derechos humanos.
- La adopción de medidas, es decir, el fomento de medidas de defensa y promoción de los derechos humanos.

Esta primera etapa estuvo centrada en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria¹³⁴. Para ello, la primera fase del Plan de Acción (2005-2007) tuvo como objetivos específicos los siguientes:

- Promover la inclusión y la práctica de los derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria.
- Servir de modelo para los Estados sobre la base en los principios y objetivos de la educación en derechos humanos en la enseñanza primaria y secundaria.

Uno de sus elementos básicos fue el enfoque de la educación basado en los derechos. Este enfoque se centra principalmente, en que la educación en derechos

¹³⁴ Con la Resolución 6/24 (28 de septiembre de 2007) el Consejo de Derechos Humanos de la ONU decidió ampliar la primera fase del Programa por dos años más hasta finales de 2009.

humanos se basa en el ejercicio pleno de los derechos en todas las actividades, procesos y acciones que se desarrollan en la Escuela. Es decir, que todos los elementos conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos, así como del respeto de los derechos humanos de todos los miembros del entorno escolar. Por tal razón, la vivencia y el ejercicio de los derechos humanos, son la piedra angular de dicho enfoque. Se cita de manera literal:

“la educación en derechos humanos... abarca tanto «los derechos humanos en el contexto educativo», es decir, lograr que todos los componentes y procesos del aprendizaje, incluidos los planes de estudio, el material didáctico, los métodos pedagógicos y la capacitación, conduzcan al aprendizaje de los derechos humano¹³⁵”.

Sobre este punto, el Plan de Acción estipuló de manera literal que “todos los materiales y libros de texto deben ser compatibles con los valores de los derechos humanos” (Pág. 4.).

El Plan de Acción en la primera fase estableció que, con el fin de que los países puedan implementar la educación en derechos humanos, era recomendable atravesar cuatro etapas: Una primera de diagnóstico, otra de establecimiento de prioridades y de una estrategia; una tercera, de aplicación de esas medidas y una cuarta de evaluación¹³⁶.

¹³⁵ Vid. Naciones Unidas., *Plan de...*, op. cit., pg. 3. En la presente tesis doctoral se estudiará la representación de la educación en derechos humanos en un tipo de material didáctico ampliamente utilizado en las aulas de educación infantil: los libros de texto.

¹³⁶ Según datos consultados en la página de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, llama profundamente la atención que la mayoría de países que han elaborado planes nacionales de educación en derechos humanos pertenecen a países en vía de desarrollo. A nivel europeo salvo excepción, países como Francia, Grecia y Turquía han elaborado los respectivos planes. Este documento se puede encontrar en el portal de la Oficina del Alto Comisionado de los derechos humanos de las Naciones Unidas. Véase Naciones Unidas, “Planes nacionales de acción de educación en derechos humanos”, <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/NationalActionPlansHumanRightsEducation.aspx> (25/04/2018).

Otros elementos señalados fueron:

- Los conceptos y prácticas de los derechos humanos deben integrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Es necesaria la formación y perfeccionamiento del personal docente. Si la Escuela debe convertirse en un escenario de ejercicio de los derechos humanos, el personal docente debe ponerlos en práctica y para ello deben adherirse a ellos y motivar su ejercicio.
- Es necesario convertir a la educación en derechos humanos en una prioridad nacional. Independientemente de la situación, sistema de enseñanza, etc., el desarrollo de la educación en derechos humanos debería estar presente en los programas de educación de todos los países.

A su vez, el Plan de Acción en la primera fase del Programa Mundial de educación en derechos humanos identificó 5 componentes esenciales para un exitoso desarrollo de la educación en derechos humanos que sirviesen de guía para la implementación progresiva en cada país, con el propósito de que fuesen incorporados a cada estrategia nacional en los planes nacionales de acción. Estos fueron:

- La formulación de políticas educativas que incluyan los principios y objetivos de la educación en derechos humanos.
- La planificación de la aplicación de la política educativa.
- El entorno de aprendizaje.
- La enseñanza y aprendizaje.
- La educación y perfeccionamiento de los profesores y del personal docente.

Según el Plan de Acción, se alentó a los Estados miembros a realizar un análisis básico inicial de la situación¹³⁷, como un primer paso hacia la inclusión de la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria.

En el punto 5, inciso c, numerales iii al vii, se señaló la necesidad de elaborar políticas y leyes que incorporen un enfoque basado en los derechos, no solo en la educación en general, sino también en la educación en derechos humanos en particular. En el punto 5, inciso d, se estableció la necesidad de asegurar la coherencia en la formulación de las políticas en virtud de la inclusión de la educación en derechos humanos en los planes nacionales en el marco de la ONU, como, por ejemplo, los planes nacionales de educación para todos, los planes nacionales de derechos humanos, etc.

Como se ha dicho previamente la formulación de políticas educativas es uno de los cinco componentes sobre los cuáles los Estados deben trabajar para implementar la educación en derechos humanos en el marco del trabajo de la ONU y del Plan de Acción (2005-2007) elaborado por la misma. Como se observará en los siguientes criterios, las organizaciones internacionales, en este caso la ONU, están comprometidos con la inclusión en el currículo escolar, no solo de elementos abstractos o de planteamientos filosóficos de la educación en derechos humanos, sino de una aplicación real que debe, al menos ese es el propósito, llevar desde el

¹³⁷ Vid. Naciones Unidas., *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos* (Nueva York y Ginebra: ONU) (2012). Según el Alto Comisionado para los Derechos Humanos de la ONU, el análisis de situación proporciona un panorama rápido de lo que se está haciendo en el momento, así como de dónde existen carencia y de cuáles son las necesidades de inversión. Este paso es importante, tanto para informar acerca de la adopción de compromisos como para la creación de una estrategia nacional sobre la temática.

plano internacional al plano nacional, las políticas de educación en derechos humanos que sean materializadas por planes concretos de actuación al interior de cada país. Es importante recordar en este punto que el Plan de Acción (2005-2007) instó a los Estados a que elaborasen estrategias y planes concretos de educación en derechos humanos, a través de una serie de guías y procedimientos que se adapten a las necesidades y realidades de cada país¹³⁸. En España no obstante, como se verá más adelante, nunca ha existido un Plan Nacional de educación en derechos humanos, y salvo el Plan Nacional de Derechos Humanos del 2006-2009, no existe ninguna vocación por desarrollar uno de estas características¹³⁹.

A continuación se expondrán los principales lineamientos establecidos sobre la inclusión de la educación en derechos humanos en el currículo escolar según el primer componente del Plan de Acción denominado “Política educativa”. Estos fueron:

- Definir el estatus de la educación en derechos humanos en el currículo escolar, bien como asignatura separada o interdisciplinaria.
- Elaborar un currículo nacional específico para la educación en derechos humanos

¹³⁸ Sobre la evaluación por parte de la ONU de las actividades desarrolladas por los Estados en el marco de la primera fase del Programa Mundial. *Vid.* Naciones Unidas, *Evaluación final de la implementación de la primera fase del Programa Mundial de educación en derechos humanos* (2010). Informe elaborado por el Comité de la educación en derechos humanos de la ONU y presentado por el Alto Comisionado de los derechos humanos de la ONU a la Asamblea General. El informe señala que, en el caso de España, se han establecido objetivos específicos para la inclusión de los derechos humanos en los cursos de máster, incluidos los títulos en Educación Infantil y Educación Primaria. Más adelante se abordará el estudio de los planes nacionales, en especial en el caso español.

¹³⁹ Sobre un estado de los derechos humanos en España *Vid.* REY MARTÍNEZ, F., (dir.), *Los derechos humanos en España: un balance crítico* (Valencia: Tirant lo Blanch) (2015).

- Incluir la educación en derechos humanos en la formación y capacitación profesional.
- Asegurar que la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos sean componentes explícitos y plenamente desarrollados.
- Adoptar directrices para la revisión de libros de texto conformes con los principios de los derechos humanos, así como la elaboración de libros de texto específicos para la enseñanza de los derechos humanos.

Según el cuarto componente (Enseñanza y aprendizaje) del Plan de Acción, se señalaron elementos esenciales que tienen en cuenta tanto los contenidos, los objetivos, las prácticas y los materiales para la enseñanza y el aprendizaje:

- Incluir la educación en derechos humanos en todos los aspectos del currículo escolar comenzando lo antes posible.
- Adoptar un estilo de enseñanza que sea compatible con los derechos humanos, en el cual el centro del proceso de enseñanza sea los mismos educandos.
- Promover la creación de diversos materiales y recursos educativos que sean compatibles con los principios de los derechos humanos.
- Examinar y revisar los materiales didácticos y entre ellos los libros de texto para que sean compatibles con los principios de los derechos humanos.

Respecto a las Resoluciones en el marco de los procesos de evaluación del estado de la educación en derechos humanos, el Consejo de Derechos Humanos, en virtud

su Resolución 12/4 de 2009¹⁴⁰, alentó a los Estados que no hubiesen adoptado medidas para incorporar la educación en derechos humanos en la enseñanza primaria y secundaria a que lo hiciesen con arreglo al Plan de Acción. En virtud de dicha Resolución, también se solicitó a los Estados que enviasen los informes de evaluación de la primera etapa¹⁴¹. Por otra parte, la Resolución, con el objetivo de darle continuidad a su estrategia, estipuló que la segunda etapa del Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2010-2014), se centrara en la educación superior y en los programas de capacitación para maestras, maestros y educadoras y educadores, así como otros agentes sociales.

2. La segunda fase: El Plan de Acción en el periodo 2010-2014

Una vez terminada la primera fase del Programa Mundial de educación en derechos humanos (2005-2009), así como presentados los informes de evaluación por parte de los Estados y la nota de la Alta Comisionada de la ONU para los Derechos Humanos sobre el proyecto de Plan de Acción para la segunda etapa¹⁴², la

¹⁴⁰ Vid. Naciones Unidas. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2009). Resolución A/HRC/RES/12/4 del Consejo de Derechos Humanos.

¹⁴¹ Según el Plan de Acción, durante esta primera etapa (2005–2007) del Programa Mundial, se alentó a los Estados miembros a que emprendiesen como mínimo, las etapas 1 y 2 y a que iniciasen la etapa 3. La labor en esta esfera proseguirá una vez terminada la primera etapa del Programa Mundial. Sin embargo, el informe de autoevaluación que elaboró el Gobierno de España dentro de las medidas de seguimiento de la implementación del Plan de Acción a nivel nacional, abarcó no solo las etapas, sino todo con nota sobresaliente. Salvo en el informe de autoevaluación, al parecer se olvidó comentar que, a pesar de la obligación en términos de coordinación, no existe en España un Plan Nacional de educación en derechos humanos, elemento mínimo para asegurar que se han cumplido las obligaciones. En otras palabras, no existe en España una política pública de educación en derechos humanos. Vid. Gobierno de España. *Contestación al cuestionario enviado solicitando información sobre la aplicación y desarrollo en España de la Resolución 12/4 del Consejo de Derechos Humanos sobre el Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Misión Permanente de España ante la Oficina de las Naciones Unidas con sede en Ginebra. (2010). Representante permanente de España ante la Oficina de las Naciones Unidas y otros organismos internacionales Ginebra. Abril 20 de 2012, páginas 1 a 14. Documento PGO/MSS/Nº 253/2010.

¹⁴² Vid. Naciones Unidas. *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2010). Nota de la Alta Comisionada

Resolución 15/11 del Consejo de Derechos Humanos¹⁴³, aprobó el Plan de Acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. El Plan de Acción fue elaborado por la Alta Comisionada de la ONU para los Derechos Humanos. En este sentido recordó:

“Que el Programa Mundial se estructura en una secuencia de etapas consecutivas entendidas como un proceso integral que incluye actividades de educación y capacitación tanto académicas como no académicas, y que, con arreglo al Programa Mundial, los Estados miembros deben seguir impartiendo educación en materia de derechos humanos en la enseñanza primaria y secundaria, al tiempo que adoptan las medidas necesarias para aplicar el nuevo enfoque del Programa Mundial relativo a la educación en derechos humanos en la enseñanza superior y en los programas de capacitación sobre derechos humanos para maestros y educadores...”¹⁴⁴.

El objetivo para esta segunda etapa se centró en la educación en derechos humanos en los siguientes sectores: en la enseñanza superior, en los programas de formación en derechos humanos para el profesorado, así como en otros participantes de la sociedad civil y del sector público. En particular, uno de sus objetivos específicos fue promover la inclusión de la educación en derechos humanos en la enseñanza superior en virtud de procesos de enseñanza, métodos pedagógicos y sobre todo en el entorno en el que se imparte la educación¹⁴⁵.

de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Informe A/HRC/15/28 del Consejo de Derechos Humanos.

¹⁴³ Vid. Naciones Unidas. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos: aprobación del plan de acción para la segunda etapa* (2010). Resolución A/HRC/15/L.26 del Consejo de Derechos Humanos. Naciones Unidas. También, Naciones Unidas. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos: aprobación del plan de acción para la segunda etapa* (2010). Resolución A/HRC/RES/15/11 del Consejo de Derechos Humanos.

¹⁴⁴ Vid. Naciones Unidas. *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2010). Nota de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Informe A/HRC/15/28 del Consejo de Derechos Humanos.

¹⁴⁵ Esto cobra vital importancia sobre todo en el marco de formación de profesionales vinculados con la educación infantil y primaria. Es decir, el profesorado en formación en las facultades destinadas para dicho propósito, han de vincular las prácticas, procesos y métodos en los cuáles se

De vital importancia en el marco de justificación de esta tesis doctoral, es el capítulo del Plan de Acción para la segunda etapa vinculado con los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje. Se estipuló que, teniendo en cuenta que la introducción y el perfeccionamiento de la educación en derechos humanos en el ámbito universitario necesitan una perspectiva integral, es preciso que los métodos de enseñanza estén basados en una enseñanza de calidad en el marco de los derechos humanos. Con este propósito señaló el Plan, que los programas multidisciplinarios podrían incluir el estudio y la investigación de los derechos humanos desde diferentes perspectivas, con el objetivo de acompañar criterios y metodologías para entender mejor las actividades y procesos de la educación en derechos humanos.

En particular, el Plan de Acción para esta segunda fase estipuló una serie de aspectos necesarios para una enseñanza y aprendizaje de calidad en relación a los derechos humanos, dirigidos tanto a quienes elaboran las políticas como al personal docente. Uno de estos aspectos lo estipulan los incisos i y ii:

“Examinar y revisar los libros de texto y los manuales para que estén en conformidad con los principios de derechos humanos y apoyar la elaboración de materiales de enseñanza y formación equilibradas y pertinentes en relación con los derechos humanos que estimulen la participación activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asegurar que los materiales de educación en derechos humanos se basen en los principios de derechos humanos enraizados en los contextos culturales pertinentes y en los acontecimientos históricos y sociales”¹⁴⁶.

vive la educación en derechos humanos, para que tanto en el presente como en el futuro, ese aprendizaje vivido se manifieste posteriormente en el ejercicio de la profesión docente. En otras palabras, que si una maestra o maestro en formación es acompañado en un entorno que respete y viva los derechos humanos, seguramente garantizará las mismas experiencias positivas de ejercicio de los derechos humanos en las niñas y niños de sus aulas.

Vid. Naciones Unidas. *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2010). Nota de la Alta Comisionada

En este sentido, esta tesis doctoral, en virtud del análisis del tratamiento de la educación en derechos humanos en los libros de texto que se utilizan en las aulas de Educación Infantil desde una perspectiva integradora e interdisciplinaria, pretende modestamente favorecer la formación crítica de las futuras maestras y maestros en Educación Infantil, para que se posicione la educación en derechos humanos como piedra angular en el currículo de la primera infancia.

Tal y como se ha comentado previamente, el Plan de Acción en la primera etapa alentó a los Estados miembros a seguir un proceso de cuatro etapas en el marco del Programa Mundial. En la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial se invitó a los Estados miembros a que emprendiesen como mínimo las etapas 1 y 2 y a que iniciasen la etapa 3. Para el análisis de la situación en fase de diagnóstico, la Alta Comisionado sugirió la realización de distintas acciones para comenzar con este proceso. Respecto a los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje, la guía de autoevaluación sugirió las siguientes preguntas:

“¿Cuántas horas se dedican a la educación en derechos humanos y en qué cursos? ¿Cuáles son los contenidos y objetivos de aprendizaje fundamentales?

¿Qué libros de texto, guías y materiales de enseñanza y aprendizaje de las escuelas primaria y secundaria incluyen la educación en derechos humanos?

¿Existen directrices para la redacción o la revisión de libros de texto de modo que estén en consonancia con los principios de derechos humanos?

¿Se han realizado evaluaciones o estudios de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación en derechos humanos? De ser así, ¿qué conclusiones se han extraído de ellos?”¹⁴⁷.

de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Informe A/HRC/15/28 del Consejo de Derechos Humanos, artículo 28.

¹⁴⁷ Vid. Naciones Unidas y UNESCO., *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos* (New York/Ginebra: ONU) (2012), pg. 11.

Sobre la evaluación de los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje, y con el objetivo de determinar si estos están efectivamente promoviendo los derechos humanos y la educación en derechos humanos, se plantearon una serie de propósitos que se exponen a continuación. El primero de ellos tuvo la intención de indagar si los objetivos y resultados del aprendizaje de la educación en derechos humanos se encuentran reflejados en los materiales de enseñanza y aprendizaje.

“¿Son apropiados los objetivos de aprendizaje de la educación en derechos humanos para la edad y la capacidad de evolución de los niños?
¿Están los objetivos de aprendizaje de la educación en derechos humanos debidamente reflejados en los materiales y los recursos de enseñanza y aprendizaje pertinentes?”¹⁴⁸.

En segundo lugar, la guía de autoevaluación se centró también en conocer si los libros de texto reflejaban los principios de la educación en derechos humanos de la siguiente manera:

“¿Existen directrices para la redacción o la revisión de libros de texto de modo que estén en consonancia con los valores y principios de derechos humanos? ¿Qué proporción de los materiales de enseñanza y aprendizaje han sido examinados y revisados por expertos en derechos humanos para determinar si respetan los principios de derechos humanos y apoyan los objetivos de aprendizaje de la educación en derechos humanos?”¹⁴⁹.

Respecto al tercero y cuarto, se focalizó la atención en la competencia del profesorado en materia de educación en derechos humanos. Para ello se preguntó:

“¿Pueden los maestros y los alumnos acceder con facilidad a instrumentos, guías, materiales, enseñanzas y mejores prácticas en relación con la educación en derechos humanos? ¿Ha acopiado la autoridad educativa todos los materiales de enseñanza y aprendizaje disponibles en el país en relación con la educación en derechos humanos (formal, no formal, informal) y los ha puesto a disposición de los interesados? ¿Se documenta y divulga información y enseñanzas derivadas de estudios cualitativos, evaluaciones e investigaciones sobre nuevos métodos de enseñanza y evaluación para la educación en derechos humanos?”¹⁵⁰

¹⁴⁸ Vid. Naciones Unidas y UNESCO., *Educación en...*, op. cit., pg. 35.

¹⁴⁹ Ibidem, pg. 36.

¹⁵⁰ Ibidem, pg. 37.

En definitiva, para el Programa Mundial que se encuentra en ejecución, así como para las distintas etapas del Plan de Acción, los libros de texto, como dispositivos que transmiten significados, conocimientos y valores¹⁵¹, deben fomentar la educación en derechos humanos como consecuencia normal de su presencia en las aulas educativas. Si los libros de texto quieren vincularse con los objetivos y finalidades del Plan de Acción y del Programa Mundial, esto es, convertir a las aulas en espacios de ejercicio efectivo de los derechos humanos, los libros de texto deben ser un reflejo de esa educación. Por el contrario, no hacerlo equivaldría a la ausencia de compromiso y, se convertiría en un obstáculo para el ejercicio de una educación en derechos humanos. El diagnóstico, evaluación y posterior mejora son por tanto, factores fundamentales de una presencia ordenada, sistemática y programática, que en definitiva, es un componente importante del papel de la ONU, esto es, mejorar el estado de los derechos humanos en la población infantil.

Este ha sido el caso de España. A continuación se resume la contestación del Gobierno de España en el marco de la evaluación de la primera fase del Programa Mundial. El cuestionario rellenado y presentado por el Gobierno de España, fue elaborado por la Misión Permanente de España ante la Oficina de la ONU con sede en Ginebra y presentado el 26 de abril de 2010¹⁵².

¹⁵¹ Vid. SACRISTÁN, A., “El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica” (1991) 296 *Revista de Educación*, pgs. 245-259.

¹⁵² Vid. Gobierno de España. *Contestación al...*, op. cit.

A la pregunta de: ¿se ha desarrollado una estrategia nacional de ejecución para implementar cualquier objetivo de la política de educación en derechos humanos?, se respondió:

“Sí, se ha desarrollado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en el Plan de Derechos Humanos (actualizado en enero de este año), y en las medidas en Educación: Programa de Mejora de Éxito Escolar, y programas dirigidos a disminuir las bolsas de abandono escolar en colaboración con las CC.AA., medidas para extender la atención educativa (Plan PROA y Educa3)”¹⁵³.

A la pregunta de: ¿la estrategia ha sido publicada y difundida? En caso afirmativo, se ruega compartir una copia de la misma o facilitar los datos de la página Web donde se encuentre disponible¹⁵⁴.

“Sí, en la LOE, en la asignatura Educación para la Ciudadanía, y el Plan de Derechos Humanos”¹⁵⁵.

A la pregunta, ¿La educación en derechos humanos está presente en el currículo nacional y la normativa educativa? En caso afirmativo sírvase explicar su situación (por ejemplo, obligatorio u optativo, una asignatura separada o interdisciplinaria).

“Sí, es obligatorio. Asignatura “Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos” en el tercer ciclo de Educación Primaria (5º-6º). Se debe impartir también “Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos” en uno de los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), además, en 4º de ESO se incorpora la asignatura Educación ético-cívica. En Bachillerato, en la asignatura “Filosofía y ciudadanía”¹⁵⁶.

¹⁵³ Ibidem, pg. 5.

¹⁵⁴ Sobre la discusión de la confusión en el ámbito político de los conceptos de educación en derechos humanos y educación para la ciudadanía *Vid.* TOIVANEN, R., “The Politics of Terminology: Human Rights Education vs. Civic Education” (2009) 5:37 *International Journal for Education Law and Policy*, pgs. 37-44. De igual forma, en capítulos posteriores se abordará, de acuerdo a los resultados del análisis de la representación de la educación en derechos humanos en los libros de texto, esta discusión.

¹⁵⁵ *Vid.* Gobierno de España. *Contestación al...*, op. cit. pg. 5.

¹⁵⁶ Ibidem, pg. 5.

Respecto al objetivo que persigue esta tesis doctoral, la pregunta catorce estableció: “Sírvasse indicar si existen directrices para la redacción o revisión de libros de texto que reflejen los principios de los derechos humanos y si se han preparado libros de texto de acuerdo con esas directrices”¹⁵⁷.

“Sí, existen directrices. Los reales decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a las distintas etapas educativas y la inspección educativa. Sí, todos los libros de texto se preparan siguiendo estas directrices”¹⁵⁸.

Como se puede observar, el informe asumió una posición positiva por parte del Gobierno de España, acerca del tratamiento de la educación en derechos humanos en el sistema escolar. Escapa a los objetivos de esta tesis doctoral analizar el alcance de dichas respuestas, motivo por el cual no serán discutidos. No obstante, como se observará en la segunda parte de esta tesis doctoral, la educación en derechos humanos en un Estado democrático, es sin lugar a dudas, mucho más que la existencia de una Ley Orgánica de Educación, tal y como al parecer, ha sido la respuesta institucional.

Por otra parte, con la Resolución 21/14,¹⁵⁹ el Consejo de Derechos Humanos de la ONU acogió con beneplácito la aprobación por la Asamblea General, en su resolución 66/137, de 19 de diciembre de 2011, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos¹⁶⁰. A su vez, sigue con su tarea de alentar a los Estados a adoptar las medidas necesarias para

¹⁵⁷ Ibidem, pg. 5

¹⁵⁸ Ibidem, pg. 5.

¹⁵⁹ Vid. Naciones Unidas. *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos* (2012). Resolución A/HRC/RES/21/14 del Consejo de Derechos Humanos. Reunión celebrada el 27 de septiembre de 2012.

¹⁶⁰ En el capítulo siguiente se abordará el estudio de la Declaración, como visión complementaria del trabajo de la ONU en el marco de la educación en derechos humanos.

aplicar el Programa Mundial y el Plan de Acción. De la misma forma, el Consejo centró su atención en la eficacia de las metodologías educativas cuando estableció que se:

“Alienta a todos los Estados y a los demás interesados pertinentes a que en sus iniciativas de educación en derechos humanos apliquen metodologías educativas sólidas que estén basadas en buenas prácticas y que sean objeto de una evaluación continua... (Inciso 4)¹⁶¹”.

De la misma forma insistió en la necesidad de utilizar la estructura ordenada, sistemática y progresiva de la implementación que se ha venido construyendo a través de los años y recuerda que el Programa Mundial para la educación en derechos humanos es:

“uno de los instrumentos útiles que pueden facilitar y promover la aplicación a nivel nacional de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. (Inciso 5)”¹⁶².

3. La tercera fase: El Plan de Acción en el periodo 2015-2019

Tal y como se ha señalado hasta el momento, la ONU ha construido progresivamente el Programa Mundial de educación en derechos humanos. En otras palabras, queda claro que esta es una iniciativa en curso, que se construye como un proceso y que está estructurada en etapas consecutivas. Tiene, como se ha señalado previamente, la intención de promover la realización de programas de educación en la esfera de los derechos humanos en todos los sectores, y para ello necesita que los Estados y la comunidad educativa, continúen ejecutando las etapas anteriores a la vez que adoptan las medidas necesarias para llevar a término la etapa en curso.

¹⁶¹ Vid. Naciones Unidas. *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos* (2012), artículo 4.

¹⁶² Vid. Naciones Unidas. *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos* (2012), artículo 5.

En esta marco, en virtud de la Resolución 27/12 del Consejo de Derechos Humanos de la ONU¹⁶³, se aprobó el Plan de Acción para la tercera etapa del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Esta Resolución tuvo como base el informe presentado por la Oficina del Alto Comisionado de la ONU al Consejo de Derechos Humanos¹⁶⁴. En este informe se señaló el alcance, objetivos y medidas para reforzar la impartición de la educación en derechos humanos, a nivel de formación del profesorado, así como las medidas de coordinación y evaluación en el plano nacional. Para los objetivos de la presente tesis doctoral, se procede a continuación a describir los aspectos relacionados con el Sistema Educativo (objetivos, estrategias, medidas, etc.).

El Plan de Acción en la tercera fase tiene como objetivo:

“Reforzar la educación en derechos humanos en la enseñanza primaria y secundaria y en la enseñanza superior y la formación en derechos humanos de los maestros y los educadores, los funcionarios públicos, los miembros de las fuerzas del orden y el personal militar;”¹⁶⁵.

Teniendo en cuenta que la tercera fase surge como un periodo de reflexión de las evaluaciones que se han venido realizando dentro del sistema internacional y nacional de la educación en derechos humanos, en virtud de estos procesos, la

¹⁶³ Vid. Naciones Unidas. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos: aprobación del plan de acción para la tercera etapa* (2014). Resolución A/HRC/27/L.20 del Consejo de Derechos Humanos.

¹⁶⁴ Vid. Naciones Unidas. *Proyecto de plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2014). Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Informe A/HRC/27/28 del Consejo de Derechos Humanos.

¹⁶⁵ Vid. Naciones Unidas. *Proyecto de plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2014). Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Informe A/HRC/27/28 del Consejo de Derechos Humanos, artículo 13.

tercera fase plantea una serie de estrategias para los años siguientes. Por ejemplo, con el objetivo de consolidar la labor actual el Plan propuso:

“Una mayor coherencia entre los diversos componentes de la educación en derechos humanos, como los currículos de formación y el contenido, las prácticas y las políticas de enseñanza y aprendizaje;”¹⁶⁶.

Además, el informe señala, con especial atención al ámbito educativo y al ejercicio de los derechos humanos, que todos los procesos de la educación, entre ellos los materiales didácticos y los métodos pedagógicos, han de conducir al aprendizaje de los derechos humanos¹⁶⁷. De manera explícita señala que:

“a) "Los derechos humanos en el contexto educativo", a fin de asegurar que todos los componentes y procesos de la educación, incluidos los planes de estudio, los materiales didácticos, los métodos pedagógicos y la capacitación, conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos; b) "Los derechos humanos en la educación", a fin de asegurar que se respeten los derechos humanos de todos los interesados y el ejercicio de esos derechos en el entorno de aprendizaje y de trabajo¹⁶⁸”.

En este marco, como recuerda el informe presentado por la Oficina del Alto Comisionado de la ONU al Consejo de Derechos Humanos, para una educación de

¹⁶⁶ Vid. Naciones Unidas. *Proyecto de plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2014). Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Informe A/HRC/27/28 del Consejo de Derechos Humanos, artículo 16.

¹⁶⁷ En este sentido, es claro el mensaje de potenciar que un entorno que tenga como propósito garantizar el ejercicio de los derechos humanos en la Escuela, debe primar que todos los procesos, actividades y materiales que se incorporan a las aulas, materialicen y se dirijan a que las niñas y niños aprendan los derechos humanos. En otras palabras, que tanto las prácticas como las interpretaciones de esas prácticas, que hacen parte del entorno escolar, deben facilitar un aprendizaje de los derechos humanos como elemento normalizador de la educación.

¹⁶⁸ Vid. Naciones Unidas. *Proyecto de plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2014). Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Informe A/HRC/27/28 del Consejo de Derechos Humanos, artículo 17.

calidad centrada en el aprendizaje de los derechos humanos, es necesario en cualquier caso, un entorno que favorece el ejercicio de esos derechos¹⁶⁹.

Tal y como se acordó en la segunda etapa del Programa Mundial de educación en derechos humanos, la tercera etapa nuevamente incide en la importancia de la formación de los educadores para que la educación en derechos humanos se materialice en el Sistema Educativo. Así señala el informe:

“Por consiguiente, la educación en derechos humanos de esos grupos profesionales, destinada a fomentar su conocimiento de los derechos humanos y su compromiso y motivación en ese ámbito, es una estrategia prioritaria de todo programa de educación en derechos humanos en el sistema educativo escolar”¹⁷⁰.

De la misma forma, se incide en el papel de la comunidad educativa universitaria en la formación del profesorado y señala la necesidad de aunar esfuerzos en la realización de investigaciones que evalúen los programas y metodologías existentes con el objetivo de mejorar y consolidar la educación en derechos humanos¹⁷¹. Es decir, la evaluación, tal como sostiene el informe:

“Es un componente esencial de toda actividad de educación y formación en materia de derechos humanos. En el contexto de la educación en derechos humanos, representa una labor sistemática de reunión de información sobre los efectos que produce... La evaluación es un proceso de mejora constante que se realiza durante toda la duración de los programas de educación en derechos humanos y sirve de base para adoptar decisiones sobre la manera de mejorar su eficacia”¹⁷².

¹⁶⁹ Como ya lo había expresado el Consejo de Derechos Humanos con la Resolución A/HRC/RES/21/14. Vid. Naciones Unidas. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2012). Resolución A/HRC/RES/21/14 del Consejo de Derechos Humanos.

¹⁷⁰ Vid. Naciones Unidas. *Proyecto de...*, op. cit., artículo 18.

¹⁷¹ Es por esta razón que en la presente tesis doctoral se ha optado por una investigación interdisciplinar, en la cual, se realiza un análisis sistemático, a través de métodos cuantitativos y cualitativos, sobre la forma en que se enseñan los derechos humanos en materiales curriculares (libros de texto) utilizados en las aulas de Educación Infantil.

¹⁷² Vid. Naciones Unidas. *Proyecto de...*, op. cit., artículo 26.

Para cumplir con estos cometidos, señala el informe del Alto Comisionado, la responsabilidad principal en cuanto a la impartición de la educación en derechos humanos desde el punto de vista programático, recaerá en los Ministerios de Educación o instituciones equivalentes. En este sentido, el reforzar la introducción de la educación en derechos humanos en la Escuela primaria, necesita en todos los casos de un papel activo de los Estados miembros en virtud de una estrategia global que tenga en cuenta el contexto, las necesidades, los intereses y las prioridades de cada país¹⁷³.

B. La Declaración de la ONU sobre educación y formación en materia de derechos humanos de 2011

En el marco de la segunda fase del Plan de Acción de la ONU dentro del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, el Consejo de Derechos Humanos en virtud de la Resolución 6/10¹⁷⁴, pidió al Comité Asesor del Consejo de Derechos Humanos que preparase un proyecto de “Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos”¹⁷⁵. Posteriormente, el Consejo de Derechos Humanos¹⁷⁶ decidió establecer un grupo de trabajo

¹⁷³ Para un análisis sobre los nuevos retos de la educación en derechos humanos respecto a otras áreas de actuación de la ONU, como la continuación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio Vid. MACNAUGHTON, G., “Human Rights Education for All: A Proposal for the Post-2015 Development Agenda” (2015) 24 *Washington International Law Journal*, pgs. 537-569.

¹⁷⁴ Vid. Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* (2007). Resolución A/HRC/RES/6/10 del Consejo de Derechos Humanos.

¹⁷⁵ Vid. Naciones Unidas. *Proyecto de declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* (2010). Recomendación A/HRC/AC/4/2 del Comité Asesor del Consejo de Derechos Humanos.

¹⁷⁶ Vid. Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* (2010). Documento A/HRC/13/L.22 del Consejo de Derechos Humanos.

intergubernamental de composición abierta, encargado de negociar, finalizar y presentar al Consejo el proyecto de declaración, sobre la base del proyecto presentado por el Comité Asesor. Finalmente, el Consejo de Derechos humanos aprobó la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos y recomendó a la Asamblea General que aprobase dicha Declaración¹⁷⁷. A continuación se explicarán las características más importantes de esta Declaración.

La Declaración de la ONU sobre educación y formación en materia de derechos humanos¹⁷⁸, fue aprobada por la Resolución A/RES/66/137 de la Asamblea General. En términos generales, estableció que todas las personas tienen el derecho a conocer, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, y deberían tener acceso a una formación y educación en derechos humanos¹⁷⁹.

En este marco, la Declaración señaló que la educación en derechos humanos debe basarse en una serie de objetivos tales como:

“Fomentar el conocimiento, comprensión y aceptación de las normas y principios universal de derechos humanos;
Desarrollar una cultura universal de los derechos humanos en la que todos sea consciente de sus propios derechos y de las obligaciones respecto de los derechos de los demás;

¹⁷⁷ Vid. Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* (2011). Resolución A/HRC/RES/16/1 del Consejo de Derechos Humanos.

¹⁷⁸ Vid. Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* (2011). Resolución A/RES/66/137 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

¹⁷⁹ Vid. GERBER, P., “Education about human rights: Strengths and weaknesses of the UN Declaration on Human Rights Education and Training”, (2011) 36 (4) *Alternative Law Journal*, pgs. 245-249.

Lograr el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos;
 Promover la tolerancia, la no discriminación y la igualdad;
 Favorecer el acceso a una educación en derechos humanos de calidad
 Contribuir a la prevención de los abusos y las violaciones de los derechos humanos y a combatir y erradicar todas las formas de discriminación y racismo...”¹⁸⁰.

Por otra parte, la Resolución recordó que el efectivo cumplimiento del derecho a la educación se materializa con el acceso a la formación y educación en derechos humanos. En este sentido, resaltó el artículo 2 que:

“La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas, de formación, información y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto y la observancia universales de los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos”¹⁸¹.

A pesar de que la Declaración es un instrumento de soft law, el instrumento impregnó un giro importante a la comprensión de la educación en derechos humanos en el plano internacional. Por ejemplo, recogió por primera vez unos estándares internacionales acerca de los componentes para una aplicación integral y comprensiva de la educación en derechos humanos en las políticas nacionales. Este poder clarificador de la Declaración por ejemplo¹⁸², se manifestó en el inciso 2 del

¹⁸⁰ Vid. Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011). Resolución A/RES/66/137 de la Asamblea General de las Naciones Unidas*, artículo 4.

¹⁸¹ Vid. Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011). Resolución A/RES/66/137 de la Asamblea General de las Naciones Unidas*, artículo 2.

¹⁸² Sobre un análisis de este poder clarificador de la Declaración Vid. STRUTHERS, A. E., “Human rights education: educating about, through and for human rights” (2015) 19:1 *The International Journal of Human Rights*, pgs. 53-73.

artículo 2, que estableció que la educación en derechos humanos engloba tres manifestaciones. Estas son¹⁸³:

a. La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principio de derechos humanos.

b. La educación a través de los derechos humanos, que incluye el aprendizaje y la formación en una forma que respete los derechos humanos de los docentes y discentes.

c. La educación para los derechos humanos, que incluye el proceso de empoderamiento de las personas para el disfrute y ejercicio de sus derechos y el respeto de los derechos de los demás.

La Declaración refuerza nuevamente que la educación en derechos humanos es un proceso que se prolonga toda la vida y que, para la temática que aborda la presente tesis doctoral, esto es, la primera infancia, afecta a todas las edades y todos los niveles educativos. En especial también concierne a todos los niveles de la enseñanza, haciendo hincapié en la educación preescolar, respetando en todo caso la selección de lenguajes y métodos adaptados a los grupos a los cuáles se dirige.

Así lo estableció el inciso 2 del artículo 3:

“2. La educación y la formación en materia de derechos humanos conciernen a todos los sectores de la sociedad, a todos los niveles de la enseñanza, incluidas la educación preescolar, primaria, secundaria y superior”¹⁸⁴.

¹⁸³ En la segunda parte de esta tesis doctoral, en la que se abordará el estudio de la construcción del concepto de la educación en derechos humanos, se observará cómo la Declaración hace suyas las tres dimensiones que ha planteado la doctrina en las últimas décadas. Bástese por ahora con señalarlas en este apartado.

En este marco, la Declaración pretende llamar la atención sobre la inexistencia de métodos o metodologías pedagógicas y didácticas únicas, que sean aplicadas a todas las edades. En el inciso 3 del artículo 3 señaló la necesidad de emplear lenguajes y método adaptados a los grupos a los que van dirigidos, teniendo en cuenta sus necesidades y condiciones específicas:

“3. La educación y la formación en materia de derechos humanos deben emplear lenguajes y métodos adaptados a los grupos a los que van dirigidas, teniendo en cuenta sus necesidades y condiciones específicas”¹⁸⁵.

Además, la Declaración sostuvo que los Estados deben promover la formulación de planes de acción y programas para implementar la educación en derechos humanos en instituciones educativas como por ejemplo, las escuelas y en los programas de formación del profesorado. Bajo esta línea, recordó a los Estados la necesidad de tener en cuenta el Programa Mundial para la educación en derechos humanos, así como las necesidades y prioridades locales. Así lo señaló:

“Los Estados deben fomentar la creación, el desarrollo y el fortalecimiento de instituciones nacionales de derechos humanos eficaces e independientes, conforme a los Principios relativos al estatuto de las instituciones nacionales de promoción y protección de los derechos humanos (“Principios de París”) , reconociendo que esas instituciones pueden desempeñar un papel importante, incluida, si fuera necesario, una función de coordinación, en la promoción de la educación y la formación en materia de derechos humanos, entre otras cosas, concienciando y movilizando a los agentes públicos y privados pertinentes”¹⁸⁶.

¹⁸⁴ Vid. Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011)*. Resolución A/RES/66/137 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, artículo 2.

¹⁸⁵ Vid. Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011)*. Resolución A/RES/66/137 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, artículo 3.

¹⁸⁶ Vid. Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011)*. Resolución A/RES/66/137 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, artículo 9.

La Declaración recordó también la importancia que tienen distintos actores, entre ellos las instituciones educativas, como piezas clave en la promoción e impartición de la formación y la educación en derechos humanos. El artículo 10 estableció que:

“1. Diversos actores sociales, como las instituciones educativas, los medios de comunicación, las familias, las comunidades locales, las instituciones de la sociedad civil, en particular las organizaciones no gubernamentales, los defensores de los derechos humanos y el sector privado, pueden contribuir de manera importante a promover e impartir la educación y la formación en materia de derechos humanos”¹⁸⁷.

¹⁸⁷ Vid. Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011)*. Resolución A/RES/66/137 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, artículo 11.

SEGUNDO CAPÍTULO. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL ÁMBITO REGIONAL EUROPEO

Una vez vista la forma en que la educación en derechos humanos en el Sistema Educativo se establece nivel internacional, en el segundo capítulo de esta primera parte, se abordará el análisis de la manera en la cual a nivel regional europeo, la educación en derechos humanos tiene presencia en las principales Organizaciones Internacionales de la región.

I. EL PAPEL DEL CONSEJO DE EUROPA EN LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

En la siguiente sección se abordará el análisis de los instrumentos jurídicos sobre educación en derechos humanos presentes en el seno del Consejo de Europa, y posteriormente, se analizará la aplicación práctica en virtud de los principales programas del mismo Consejo presentes en la actualidad¹⁸⁸.

A. Los instrumentos jurídicos para la promoción de la educación en derechos humanos

1. Las Recomendaciones del Comité de Ministros en el periodo 1974-1996

a. La Recomendación 41 de 1978

En 1976, el Consejo de Europa inició un programa de educación en derechos humanos bajo la supervisión y coordinación de dos estamentos: El Consejo para la

¹⁸⁸ Sobre los programas del Consejo de Europa *Vid.* EBERHARD, L., y HARRIBEY, L., *The Council of Europe and youth: thirty years of experience* (Strasbourg: Council of Europe) (2002).

Educación Cultural y el Comité de Expertos en Educación y Derechos Humanos.

Una de las recomendaciones concretas en este sentido adoptadas por el Comité de Ministros fue la Resolución 78/41/1978¹⁸⁹.

La resolución 78/41¹⁹⁰, se centró en el ámbito de la formación, y en particular, en la formación universitaria. En este sentido los objetivos que se recomendaron a los Gobiernos de los Estados miembros fueron:

- Tomar las medidas necesarias en el contexto de los sistemas educativos con el objetivo de asegurar que la enseñanza de los derechos humanos tenga un espacio apropiado en el currículo de la formación del profesorado en todos los niveles educativos.
- Invitar a las instituciones de educación superior y otras autoridades para el estudio de la protección de los derechos humanos en el currículo universitario.
- Promover la enseñanza de los derechos humanos en la formación de los miembros de los servicios militares y civiles.

El Comité de Ministros del Consejo de Europa con esta Declaración¹⁹¹, preocupada por el resurgimiento de distintas formas de intolerancia decidió, en el marco de la educación en derechos humanos, lo siguiente:

¹⁸⁹ Estuvo destinada al papel que juega la formación del profesorado en su futura contribución a la educación acerca de los derechos humanos. Por ejemplo, el profesorado deberá ser enseñado para identificar y combatir todas las formas de discriminación dentro y fuera de las escuelas y ser alentados a enfrentar y superar sus propios prejuicios.

¹⁹⁰ Consejo de Europa. *Sobre la enseñanza de los derechos humanos* (1978). Recomendación R (78) 41 del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

- Reforzar el trabajo del Consejo de Europa para prevenir la propagación de ideologías racistas y totalitarias y actuar eficazmente en contra de todas las formas de intolerancia.
- Promover la sensibilización de los requerimientos de los derechos humanos en una sociedad democrática y con este fin, en el marco de la educación en derechos humanos, estimular en la escuela la creación de un clima de entendimiento activo y respeto por las cualidades de las culturas de los otros, desde los primeros niveles del Sistema Educativo.

b. La Recomendación 7 de 1985

El Consejo de Europa en virtud de la Recomendación 7 de 1985¹⁹², señaló que la Escuela debe enfatizar que los niños y niñas deben aprender acerca de los derechos humanos, como parte de la preparación para la vida en una democracia pluralista. Aseguró la Recomendación, que los conceptos asociados con los derechos humanos deben ser adquiridos desde edades tempranas. Entre las opciones en las que se puede materializar este enfoque, se enuncian aspectos que se experimentan en el ámbito de la educación preescolar y primaria, tales como la resolución pacífica de conflictos y el respeto por los otros¹⁹³.

¹⁹¹ Consejo de Europa. *Declaración sobre la intolerancia – Amenaza para la Democracia* (1981). Declaración del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

¹⁹² Consejo de Europa. *Enseñanza y aprendizaje acerca de los derechos humanos en las escuelas* (1985). Recomendación R (85) 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

¹⁹³ Consejo de Europa. *Enseñanza y aprendizaje acerca de los derechos humanos en las escuelas* (1985). Recomendación R (85) 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, artículo 1.2.

La Recomendación 7 de 1985, señaló también una serie de habilidades asociadas con la comprensión y apoyo de los derechos humanos. Entre ellos se destacan los siguientes:

- Habilidades intelectuales, tales como escuchar, discutir y defender las propias opiniones.
- Habilidades relacionadas con la formación de criterio, tales como la recolección, identificación y análisis de distorsiones, prejuicios, estereotipos y discriminación desde diversas fuentes de información.
- Habilidades sociales, tales como el reconocimiento y la aceptación de la diferencia, el establecimiento de relaciones personales positivas y no opresivas, la resolución pacífica de conflictos, la responsabilidad y la participación en las decisiones.

Un elemento importante que señaló la Recomendación, fue que la incorporación de los derechos humanos en el currículo escolar, debe tener en cuenta la edad, las circunstancias del estudiantado, así como las situaciones particulares de las escuelas y de los sistemas educativos. A su vez, en el aprendizaje acerca de los derechos humanos, una de las temáticas que debe ser incorporada, es la inclusión de las distintas formas de injusticia, desigualdad y discriminación presentes en la sociedad, de los cuales se resalta el sexismo y el racismo, a través de situaciones de desarrollo de la comprensión y simpatía de conceptos de justicia, igualdad, libertad, paz, dignidad, derechos y democracia¹⁹⁴.

¹⁹⁴ Consejo de Europa. Enseñanza y aprendizaje acerca de los derechos humanos en las escuelas (1985). Recomendación R (85) 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, artículo 3.1.

2. Las Recomendaciones del Comité de Ministros en el periodo 2002-2010

A continuación se describirán las principales recomendaciones del Comité de Ministros en el periodo 2002-2010. Se ha escogido este periodo para señalar la forma en virtud de la cual el Consejo de Europa comienza a gestar una de las principales manifestaciones sólidas en el marco de la educación en derechos humanos: la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos.

a. La Recomendación 12 de 2002 sobre la educación para la ciudadanía democrática

La Recomendación 12 de 2002 del Comité de Ministros, es una de las principales manifestaciones en el seno del Consejo de Europa que comienza por trabajar un nuevo concepto en el ámbito de la promoción y protección de los derechos humanos en el Sistema Educativo. Este posicionamiento teórico es conocido como “educación para la ciudadanía democrática”¹⁹⁵. La Recomendación señaló:

“la educación para la ciudadanía democrática es esencial en lo que respecta a la función principal del Consejo de Europa, que es la de promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye, junto con las demás actividades de la Organización, a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia”¹⁹⁶.

¹⁹⁵ En la siguiente sub-sección de este apartado, así como en el capítulo destinado a la discusión sobre los resultados encontrados en el análisis de los libros de texto, se estudiarán brevemente las diferencias y similitudes entre la educación en derechos humanos y la educación para la ciudadanía.

¹⁹⁶ *Vid.* Consejo de Europa. *Recomendación relativa a la educación para la ciudadanía democrática* (2002). Recomendación 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

Para los propósitos de esta tesis doctoral¹⁹⁷, se señala por ahora, el interés de la Recomendación 12 por centrar la atención en un discurso basado en las responsabilidades, muy unido al concepto de educación para la ciudadanía. En este sentido, el artículo 2 señaló que:

“Que la educación para la ciudadanía democrática debe abarcar cualquier actividad educativa formal, no formal o informal, incluida la de la familia, permitiendo que el individuo actúe durante toda su vida como un ciudadano activo y responsable, respetuoso con los derechos de los demás”¹⁹⁸.

Por otra parte, desde un punto de vista programático, la Recomendación 12 del Comité de Ministros estuvo dividida en cinco grandes componentes. Entre ellos: una sección dedicada al establecimiento de orientaciones generales para las políticas y las reformas en materia de educación para la ciudadanía democrática; la concreción de unos objetivos y contenidos pedagógicos de la educación para la ciudadanía democrática; la selección de métodos de educación; la atención a la formación del profesorado; y finalmente, el papel de los medios de comunicación y la nuevas tecnologías de la información.

Por ejemplo, en la sección de “Objetivos y contenidos educativos de la educación para la ciudadanía democrática”, se observa que la educación relativa a los derechos humanos, así como a la educación cívica o la educación política contribuirán a una educación para la ciudadanía democrática. En este marco, un elemento importante de este carácter complementario, radica en que la misma

¹⁹⁷ La excesiva atención en la enseñanza de las responsabilidades en el ámbito infantil ha sido discutido por la doctrina. Por ejemplo *Vid.* HOWE, R. B., y COVELL, K., “Miseducating children about their rights” (2010) *5:2 Education, Citizenship and Social Justice*, pgs. 91-102. Sobre este punto se discutirá detenidamente en la segunda parte de esta tesis doctoral.

¹⁹⁸ *Vid. Consejo de Europa. Recomendación relativa a la educación para la ciudadanía democrática (2002). Recomendación 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, artículo 2.*

Recomendación estableció que “cada una por su parte, contribuyen a la educación para la ciudadanía democrática sin cubrir plenamente su campo de estudio”¹⁹⁹.

- b. La Recomendación 7 de 2010, la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos

En el año 2004, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa recomendó al Comité de Ministros la elaboración de un borrador de un convenio europeo marco sobre la educación para ciudadanía democrática y los derechos humanos²⁰⁰. Fruto de esa recomendación, surgió en el ámbito del Consejo de Europa, la Recomendación conocida con el nombre de la “Carta del Consejo de Europa sobre

¹⁹⁹ Es curioso cómo las alusiones que hace la Recomendación a la temática concreta de los derechos humanos es mínima. Es decir, la Recomendación optó por centrar la atención en reafirmar un concepto complementario que ha sido descrito como educación para la ciudadanía democrática. Con la siguiente Recomendación, el Consejo de Europa intentó acercar las posturas y clarificar que la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos se diferencian más por el tema y el alcance, que por los objetivos y las prácticas.

²⁰⁰ *Vid.* Consejo de Europa. *Recomendación Educación para Europa* (2004). Recomendación 1682 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. Si se entiende de forma literal la expresión de esta Recomendación que señala “8. It further recommends that the Committee of Ministers: 8.1. draft a European framework convention on education for democratic citizenship and human rights;”, se puede señalar que el espíritu de redactar un tratado internacional quedó simplemente en un instrumento de soft law. Después de revisar la forma en que se gestó esta Recomendación, las razones que podrían explicar este giro (cambio de Convención a Recomendación) tanto a nivel institucional como doctrinal se desconocen. Sin embargo para quien esto escribe, se podrían señalar dos razones. La primera, la ausencia de compromiso real de los Estados miembros del Consejo de Europa por promover una cultura de la promoción de la educación en derechos humanos, y la segunda, la ausencia de claridad en torno al papel de los actores regionales en la forma de articular sus objetivos en el sistema mundial de educación derechos humanos de la ONU. No obstante, futuros estudios podrían clarificar estas razones.

la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos”²⁰¹.

De la lectura del ámbito de aplicación de la Carta sobre educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, se definió la educación en derechos humanos de la siguiente manera:

““La educación en derechos humanos” se refiere a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para participar en la construcción y defensa de una cultura universal de los derechos humanos en la sociedad, con el fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales”²⁰².

La Carta propuso una serie de objetivos y principios que deberían guiar a los Estados miembros, en la elaboración de sus políticas, legislaciones y prácticas. Se destacan los siguientes objetivos:

- a. Cualquier persona que viva en uno de sus territorios debería tener acceso a una educación para la ciudadanía democrática y a una educación en derechos humanos.
- b. El aprendizaje en materia de educación para la ciudadanía democrática y de educación en derechos humanos es un proceso que dura toda la vida²⁰³.

²⁰¹ Vid. Consejo de Europa. *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* (2010). Recomendación 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

²⁰² Vid. Consejo de Europa. *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* (2010). Recomendación 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, artículo 2.

²⁰³ Vid. Consejo de Europa. *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* (2010). Recomendación 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, artículo 5.

Desde una concepción contemporánea sobre los derechos de la infancia, esto es, que las niñas y niños son sujetos de derechos, y son concebidos como ciudadanos, el espíritu de la Recomendación en mención, así lo estableció en su inciso 6:

“Los Estados miembros deberían incluir la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en los programas de educación formal en los niveles de infantil, primaria y secundaria... Los Estados miembros deberían seguir apoyando, revisando y actualizando la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en estos programas con el fin de garantizar su pertinencia y asegurar la continuidad de esta materia²⁰⁴”.

De esta manera, es la primera vez que el Consejo de Europa materializa con tanta nitidez la obligación de los Estados miembros de incluir la educación en derechos humanos en el currículo de Educación Infantil. Los intentos previos, incluso desde 1985, a pesar de informar de su incorporación en el currículo escolar, no es sino hasta esta Carta en que se hace una representación explícita en el currículo de Educación Infantil.

De igual manera, la Carta reforzó el compromiso de los Estados miembros para impulsar estos procesos en la formación del profesorado²⁰⁵, haciendo hincapié en que las universidades, y sobre todo las facultades que forman a profesionales de la educación, deberían promover la inclusión de la educación en derechos humanos²⁰⁶.

²⁰⁴ Vid. Consejo de Europa. *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* (2010). Recomendación 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, artículo 6.

²⁰⁵ “Los Estados miembros deberían promover, respetando el principio de libertad universitaria, la inclusión de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en las instituciones de educación superior, en particular para los futuros profesionales de la educación”, Vid. Consejo de Europa. *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* (2010). Recomendación 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, artículo 7.

²⁰⁶ El grupo de trabajo sobre la Carta en su memorando explicatorio, aclaró que en el marco de la autonomía universitaria, las pretensiones de que las universidades trabajen la educación en derechos humanos en la formación del profesorado, se dirige más hacia un “deberían promover la inclusión”, antes que “debería incluir” la educación en derechos humanos. Se considera que esta alusión es

Este compromiso tuvo mucho sentido en la medida en que tal y como se verá más adelante, es durante la formación de las futuras maestras y maestros en general, y en particular en virtud del desarrollo de actitudes críticas frente a las distorsiones presentes en el Sistema Educativo, que la educación basada en los derechos humanos podrá garantizar posteriormente en el ejercicio profesional. Tal como indicó el memorando explicatorio del grupo de trabajo del Comité de Ministros²⁰⁷ que desarrolló la Carta en mención, en el marco de la formación del profesorado, sin una formación de las profesoras y profesores en la educación en derechos humanos este tipo de educación será ineficaz e inútil. El ejercicio de una educación basada en los derechos humanos debe ser primero vivido en las aulas universitarias para, posteriormente, ser ejercidos en las aulas educativas. Este proceso, señaló el grupo de trabajo, se dirige también por tanto, a aquellos que forman al profesorado²⁰⁸. Basta recordar por el momento que este aspecto no ha sido nuevo

insignificante porque no se concibe que una Universidad que forme a maestras y maestros utilice un discurso de formación, alejado del compromiso de impulsar una educación en derechos humanos. La frase “debería promover” facilita por el contrario, una ausencia, como queda de manifiesto en los planes de formación de profesorado, de la educación en derechos humanos bien sea de manera literal con una asignatura del currículo, bien sea como tratamiento transversal durante el Grado. A su vez, tiene mucho menos sentido esta aclaración, en la medida en que la Recomendación del Consejo de Europa, en el sistema educativo básico y de secundaria, es al contrario de que estos “deberían incluir” la educación en derechos humanos en el currículo de Educación Infantil. Por tanto, si las escuelas deben incluir la educación en derechos humanos, y es el profesorado el que debe participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se entiende cómo sobre estos, las universidades solo “deberían promover la inclusión”. La pregunta sería entonces, ¿si no son las universidades, entonces, quién debe formar en educación en derechos humanos al futuro profesorado?

²⁰⁷ Vid. Memorando explicatorio. Consejo de Europa. *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* (2010). Recomendación 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

²⁰⁸ Se considera que esta tesis doctoral intenta llenar este vacío conceptual. Llamar la atención sobre un concepto poco trabajado en la formación de maestras y maestros de Educación Infantil es un primer paso para generar una mayor discusión acerca de la importancia de incorporar la educación en derechos humanos en el currículo no solo de las aulas de 3, 4 o 5 años, sino en las aulas de las futuras maestras y maestros. En este sentido, el análisis crítico de los materiales curriculares basado en los derechos humanos, es una apuesta por en primer lugar, conocer, valorar, reconstruir y posteriormente incorporar sus conclusiones en la formación del profesorado de Educación Infantil. De esta manera, el proceso sigue abierto y comprometido con una idea continua de profundizar

para el Consejo de Europa. Tal y como se señaló previamente, la Recomendación 41 de 1978 del Comité de Ministros ya había propuesto la necesidad de que la enseñanza de los derechos humanos tuviese un espacio apropiado en el currículo de la formación del profesorado.

Sobre la formación del profesorado en particular, el inciso 9 de la Carta señaló que los Estados miembros deben ofrecer a este colectivo, la formación y el perfeccionamiento sobre la educación en derechos humanos que garantice dos elementos fundamentales. Por una parte, el hecho de conocer los objetivos y los principios, así como su comprensión. Por otra, el conocer y comprender los métodos de enseñanza y aprendizaje que posibiliten esa comprensión.

Bajo este apartado, se considera que esta tesis doctoral acompaña este último elemento, porque el análisis de los materiales curriculares que se utilizan en las aulas de Educación Infantil, debe ser parte de la formación del personal docente, en la medida que podría garantizar al estudiantado un conocimiento y comprensión sobre la educación en derechos humanos, pero también sobre la forma de enseñarlos y de ejercerlos durante la docencia²⁰⁹.

sobre la mejor, o al menos la más adecuada manera de acercarnos a una formación que garantice el derecho a una educación en derechos humanos en la primera infancia.

²⁰⁹ En el marco de esta tesis doctoral, el análisis crítico sobre la forma en que se representa la educación en derechos humanos en los materiales curriculares para la primera infancia, es un aporte y un espacio de reflexión sobre una parte, de los métodos y procesos de la enseñanza como son los libros de texto y, por otra, responder, si es el caso, la pregunta si estos pueden ser considerados como un método apropiado de enseñanza y aprendizaje.

En la parte final de la Carta²¹⁰, se señaló que los Estados miembros deberían evaluar regularmente las estrategias y las políticas, con el fin de adaptarlas en función de sus necesidades, así como cooperar con otros Estados, bien a través del Consejo, o con otras organizaciones internacionales en el marco del Consejo de Europa.

Finalmente, para concluir esta sección, el Consejo de Europa señaló que los Estados miembros, deberían iniciar y fomentar la investigación sobre la educación en derechos humanos con el fin de conocer la situación de esta temática y proporcionar datos comparativos que permitan medir y aumentar su eficacia así como mejorar sus prácticas a los interesados. Por lo que respecta a esta tesis doctoral, estas investigaciones pueden versar, entre otras, sobre los métodos de enseñanza y los materiales didácticos²¹¹.

- Diferencias y similitudes entre la educación en derechos humanos y la educación para la ciudadanía

En esta sección, se discutirá en torno a las diferencias y similitudes de dos conceptos que, como resultado del papel activo del Consejo de Europa en virtud de la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, se han incorporado al discurso de promoción de los derechos humanos en el ámbito educativo. Su objetivo, por tanto, no está

²¹⁰ Vid. Consejo de Europa. *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* (2010). Recomendación 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, artículo 14 y Capítulo IV. Evaluación y cooperación. Punto 14. Evaluación y revisión.

²¹¹ Vid. Consejo de Europa. *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* (2010). Recomendación 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, artículo 12.

destinado a conceptualizar en profundidad, sino a presentar algunos elementos que fortalecerán, tal y como se verá en la segunda parte de esta tesis doctoral, el análisis crítico de la representación de la educación en derechos humanos en los libros de texto analizados²¹².

Con el propósito de facilitar la comprensión entre los conceptos de educación para la ciudadanía y educación en derechos humanos esta puede ser explicada en virtud de tres grandes características descritas por KIWAN²¹³: el grado de participación, la noción de humanidad común, y el grado de reconocimiento de las injusticias, de la discriminación y la exclusión.

Respecto al grado de participación de las personas, si la educación en derechos humanos tiene como propósito inicial el fortalecimiento de la capacidad crítica que permita desentrañar las situaciones de desigualdad e injusticia social en cualquier entorno donde el individuo participe, la educación para la ciudadanía retoma el elemento de la participación como “instrumento” de claridad conceptual, que facilita a las instituciones de cualquier tipo, pero sobre todo a las escuelas, visibilizar que solo es posible un espacio de transformación cuando la ciudadanía asume esta como un proceso en constante cambio. En este sentido, para KIWAN, una diferencia importante entre los dos conceptos consiste en el papel que asume la construcción de una comunidad política²¹⁴. En el caso de la educación para la ciudadanía, la pertenencia a la comunidad política abre la posibilidad de

²¹² Para un análisis de la presencia de la educación para la ciudadanía en el Sistema Educativo en España Vid. ELOSEGUI, M., “Education for Citizenship and the Human Rights” (2008) 58 *Persona & Derecho*, pg. 417.

²¹³ Vid. KIWAN, D. J., *Education for inclusive citizenship* (London: Routledge) (2007).

²¹⁴ Vid. KIWAN, D. J., *Education for...*, op. cit., pg. 64.

participación y reconocimiento de derechos de los ciudadanos a través de la nacionalidad. Por el contrario, para un enfoque centrado en la educación en derechos humanos, las personas pertenecen a una comunidad universal construida sobre la base de una humanidad común, y de ahí viene la construcción de pertenencia a la cual se adhieren. Como se puede observar, existen profundas diferencias entre un discurso y el otro.

En segundo lugar, el grado de reconocimiento de la noción de humanidad entre uno y otro discurso. Desde el discurso de la educación en derechos humanos, esta se adhiere a un enfoque más universalista que sustenta los derechos humanos en la noción de humanidad común, así como sobre la base de conceptualizaciones éticas y legales de las personas. Por el contrario, en el enfoque de la educación para la ciudadanía, el conjunto de personas se define en primer lugar en términos políticos. Es decir, los derechos de ciudadanía se sustentan en relación con una política común basada en la comprensión política y jurídica de la persona²¹⁵. En este marco, BANKS propone un modelo piramidal de tipología de la “ciudadanía”, respecto a su grado de implicación en la transformación de las situaciones injustas²¹⁶. Esta tipología, se encuentra dirigida al profesorado para ayudar en la conceptualización de los valores de los derechos humanos y para adquirir mayores niveles de ciudadanía. A pesar de ser consideradas escalonadas, deben ser entendidas también como interdependientes. Entre ellas, destaca en la parte más alta de la pirámide, la “ciudadanía legal” que se manifiesta como un miembro con

²¹⁵ Ibidem, pg. 64.

²¹⁶ Vid. BANKS, J.A., “Human rights, diversity, and citizenship education” (2009) 73:2 *The Educational Forum*, pgs. 100-110.

poca participación, que posee ciertos derechos pero que de ninguna manera participa en el sistema político. En segundo lugar, la “ciudadanía mínima”, en la cual el ciudadano participa a través de las formas regladas como puede ser a través del ejercicio del derecho al voto. En tercer lugar, y cada vez con una implicación mayor en el grado de participación, la “ciudadanía activa”, en la cual el ciudadano además de ejercer el derecho al voto, participa en ciertas manifestaciones sociales y políticas que demuestran un mayor compromiso social, pero en la cual no existe ningún desafío a las estructuras sociales y políticas. Finalmente, en la base de la pirámide se encuentra la noción de “ciudadanía transformadora”, en la cual las acciones desarrolladas por los individuos están dirigidas a actualizar, reformar y desafiar los principios e ideas que fomentan las situaciones de desigualdad e injusticia social. En conclusión, esta pirámide que explica los distintos grados de participación ciudadana es una manifestación del carácter macroscópico a la cual se adhiere, y que podría entenderse como, educación para la ciudadanía. En este sentido, el individuo se vincula principalmente como un ser social que debe fomentar una transformación de las estructuras que generan discriminación y exclusión a través de unos canales más o menos institucionalizados y en los cuales estos se dirigen a modificar ese estado de cosas.

En conclusión sobre esta segunda característica, el grado de participación del Estado, de la sociedad civil y del ciudadano, vincula necesariamente el concepto de “enseñanza de derechos” a una intención política, que en muchas veces impide ver con claridad que es el Estado en primer lugar quien debe respetar, promover y velar por los derechos de los ciudadanos.

En tercer lugar, sobre los procesos dirigidos a fomentar una actitud crítica de las relaciones más básicas en las cuales se perciben y presentan las situaciones de discriminación y exclusión. En este sentido, la educación en derechos humanos se dirige a entender y posteriormente modificar, por una parte, cómo esas relaciones de exclusión se hacen presentes en la vida diaria, y por otra, cómo de manera ilustrativa, están presentes en el aula de clase. En este marco, la educación en derechos humanos está vinculada con procesos que pueden ser llamados microscópicos y en los cuales, las situaciones de exclusión, normalización de las diferencias y los procesos de etiquetación hacen mucho más difícil que estos se trabajen tanto en las familias como en los centros escolares. La aplicación microscópica de la educación en derechos humanos en las relaciones humanas se centra en descubrir las relaciones de dominación y exclusión presentes dentro y fuera de la Escuela²¹⁷ para que estas sean transformadas, en primer lugar a través de procesos de crítica, y posteriormente, a través de procesos de ciudadanía activa y transformadora como la señalada por BANKS²¹⁸. Solo hasta que una educación en derechos humanos centrada en el desarrollo de una actitud crítica de las prácticas curriculares se haga presente en el sistema escolar, es que los discursos más globales, como por ejemplo, la educación para la ciudadanía, estén en capacidad de vincular procesos de cambio de estructuras e instituciones sociales,

²¹⁷ En esta tesis doctoral, la presencia o ausencia de prácticas curriculares vinculadas con la educación en derechos humanos está en línea también con un proceso microscópico que necesita ser analizado. La clave estaría en identificar si las distorsiones de la forma en la que se enseñan los derechos humanos en la primera infancia, es una manifestación de una relación de dominación, y como tal, qué elementos la mantienen y por tanto, buscar las alternativas para su deconstrucción y transformación y transformación.

²¹⁸ *Vid.* BANKS, J.A., "Human rights...", *op. cit.*.

políticas y económicas. Sobre la importancia de una aplicación práctica de la educación en derechos humanos, KIWAN apunta que:

“Esto es porque los derechos humanos se encuentran dentro de un discurso universal, en contraste con la ciudadanía, la cual se encuentra ubicada dentro un discurso más particular. Esta es una importante distinción entre un enfoque universalista y un enfoque donde la ciudadanía está definida en términos políticos. La defensa de los derechos humanos es la noción de humanidad común, basada en conceptualizaciones éticas y legales de los individuos. Por el contrario, los derechos de ciudadanía están basados en la concepción política de relación con una comprensión política y legal del individuo”²¹⁹.

De esta forma, para algunos doctrinantes, existiría un grave riesgo en analizar la educación en derechos humanos únicamente desde un discurso basado en la educación para la ciudadanía, situación que pone de manifiesto la necesidad de buscar un equilibrio entre la transmisión de conocimiento y los procesos de empoderamiento. Por ejemplo, OSLER lo plantea de la siguiente manera:

“Existe el peligro de que las interpretaciones posteriores de la educación para la ciudadanía podrían alentar procesos de enseñanza y aprendizaje que fomenten el conformismo en lugar del pensamiento crítico”²²⁰.

Sobre la base de lo anterior, la vinculación de los conceptos relacionados con la ciudadanía en el ámbito de Educación Infantil, podrían ser trabajados mejor en virtud de procesos de educación en derechos humanos, antes que en conceptos abstractos y más afines a “profundos” cambios en las estructuras sociales, políticas y económicas, tal y como lo plantea la concepción teórica de educación para la ciudadanía discutida previamente. Cuestiones básicas como el respeto a la

²¹⁹ Vid. KIWAN, D. J., *Education for...*, op. cit., pg. 65.

²²⁰ OSLER, A., “Human Right Educating and Education For Democratic Citizenship: Competing or Complementary agendas” en MAHLES, C. MIHR, A y REETA, T. (eds.), *The United Nations Decade For Human Rights Education and the Inclusion of National Minorities* (Frankfurt am Main: Peter Lang Pub Incorporated) (2009), pg. 64.

diferencia y un discurso centrado en la diversidad, formadas a través de la educación crítica se asientan, no para un “futuro ciudadano”, sino para un ciudadano en pleno ejercicio de sus derechos y deberes en el aula de Educación Infantil. Sobre un proyecto de educación en derechos humanos que trascienda las fronteras, OSLER señala:

“El proyecto de los derechos humanos es uno cosmopolita, en el cual la nacionalidad y ciudadanía no tienen un carácter privilegiado a la noción de humanidad común. La educación para la ciudadanía cosmopolita, la cual está respaldada por los derechos humanos y que enfatiza nuestra humanidad compartida, es un marco y modelo potencialmente poderoso que permite a los gobiernos cumplir con sus obligaciones para garantizar la promoción de los derechos humanos como un objetivo educativo clave”²²¹.

Finalmente, una forma en la que se clarifican los dos conceptos anteriormente explicados se observa en la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, en la que se estipulan, tal y como fue señalado previamente, los elementos en común entre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos.

Así lo estableció:

“La educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos están estrechamente ligadas y se refuerzan mutuamente. Se diferencian más por el tema y el alcance que por los objetivos y las prácticas. La educación para la ciudadanía democrática destaca los derechos y las responsabilidades democráticas y la participación activa, en relación con los aspectos cívicos, políticos, sociales, económicos, jurídicos y culturales de la sociedad, mientras que la educación en derechos humanos abarca una gama más amplia de derechos y libertades fundamentales en todos los ámbitos de la vida”²²².

²²¹ Ibidem, pg. 65.

²²² Vid. Consejo de Europa. *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos (2010). Recomendación 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa*, artículo 3.

Por otra parte, de acuerdo al Manual Compasito²²³ elaborado por el Consejo de Europa²²⁴, la educación en derechos humanos y la educación para la ciudadanía educan y fomentan en los más jóvenes la adquisición de conocimiento, valores y el desarrollo de habilidades. De manera concreta, la educación para la ciudadanía pone el foco en la idea de “niño ciudadano” y tiene el propósito fundamental de educar a la infancia para que sean miembros activos y responsables en sus comunidades. Por otra parte, la educación en derechos humanos hace hincapié en la promoción en el ser humano, de la igualdad, la dignidad humana, la participación y el empoderamiento de cada uno. Por tanto, la educación en derechos humanos incluye la ciudadanía como uno de sus elementos claves y la educación para la ciudadanía tiene como base los valores de los derechos humanos. En cualquier caso, recuerda el Consejo de Europa, los dos enfoques contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de la democracia, los derechos humanos y la paz.

3. Las Recomendaciones de la Asamblea Parlamentaria en el periodo 1997-2010

A continuación se presentan las principales Recomendaciones de la Asamblea Parlamentaria en materia de educación en derechos humanos. De la lectura de estas Recomendaciones, se concluye que son instrumentos de guía para que el Comité de Ministros, exhorte a los Estados para que pongan en funcionamiento las políticas en

²²³ El Manual Compasito hace parte de la estrategia del Consejo de Europa para trabajar la educación en derechos humanos en la infancia. Este se analizará en capítulos posteriores.

²²⁴ Vid. FLOWERS, N., BREDERODE, M.E., y SZELÉNYI, Z., *Compasito: Manual on human rights education for children* (Budapest: Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe) (2007), pgs. 1-307.

materia de educación en derechos humanos. A continuación se presentan las más relevantes.

a. La Recomendación 1346 sobre educación en derechos humanos de 1997

De forma particular, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa²²⁵, presentó una serie de directrices en torno a la educación en derechos humanos para que el Comité de Ministros involucre a los Estados miembros. Entre ellos se destacan:

- La revisión del currículo escolar con especial atención tanto a la eliminación de elementos que contribuyan a la creación de estereotipos negativos, como a la introducción de elementos que promuevan la tolerancia y el respeto de personas de diversas culturas.
- La vinculación de la educación en derechos humanos en todo el currículo escolar, con especial atención a los programas de formación del profesorado.
- Empezar o desarrollar investigaciones sobre la naturaleza, causas y manifestaciones de racismo, xenofobia, anti-semitismo e intolerancia.
- Co-coordinar con otras Organizaciones Internacionales, como la Unión Europea y la UNESCO, el desarrollo de los elementos anteriormente descritos.

²²⁵ Vid. Consejo de Europa. *Recomendación sobre educación en derechos humanos* (1997). Recomendación 1346 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa.

- b. La Recomendación 1401 de 1999 sobre educación en responsabilidades de los individuos. La Declaración y el Programa de Educación para la Ciudadanía Democrática, basada en los derechos y responsabilidades de los ciudadanos.

A continuación se presenta la forma en virtud de la cual la Asamblea Parlamentaria se posiciona en un nuevo concepto titulado “educación en responsabilidades de los individuos”. En este marco, la Asamblea hace hincapié en que el ejercicio de las libertades fundamentales conlleva responsabilidades²²⁶, y es en este sentido en que es necesario proporcionar a los ciudadanos la información sobre estas responsabilidades con el objetivo de promover el uso responsable de esas libertades²²⁷. Este propósito ha generado un espacio de debate al interior de la Asamblea Parlamentaria²²⁸, que plantea una visión contraria de lo hasta ahora señalado respecto a la educación en derechos humanos en el ámbito regional europeo e internacional²²⁹.

²²⁶ Vid. Consejo de Europa. *Reporte presentado por el Comité de Cultura y Educación de la Asamblea Parlamentaria* (1998). Informe elaborado por el relator Valentino Martelli. Documento 8283.

²²⁷ Vid. Consejo de Europa. *Recomendación sobre educación en responsabilidades de los individuos* (1999). Recomendación 1401 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa.

²²⁸ El informe fue presentado para el debate en la Comisión Permanente y para la aprobación de la Recomendación, presentada por el relator Mr. Valentino Martelli de Italia. Un extracto del escrito debatido es: “*Since the foundation of the Council of Europe, emphasis has been laid on the importance of human rights, and the fact that rights entail obligations has barely been mentioned. This neglect of citizens’ responsibilities towards others has led to a culture in which everyone wishes to enjoy as many rights and freedoms as possible without considering that they should also respect the rights of other people. This is reflected in a society that could often be described as excessively individualistic and selfish*”. Vid. Consejo de Europa. *Reporte presentado por el Comité de Cultura y Educación de la Asamblea Parlamentaria* (1998). Informe elaborado por el relator Valentino Martelli. Documento 8283, I. The basis and origin of the draft report.

²²⁹ Tal y como se verá más adelante surge la cuestión de si deben primar en las prácticas curriculares los procesos de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos o la enseñanza de las responsabilidades. La primera opción es la que sustenta esta tesis doctoral, visión que será expuesta en páginas posteriores.

El inciso 9 de la Recomendación insistió en integrar la educación en responsabilidades del individuo en otros programas tales como la educación en derechos humanos y la educación para la ciudadanía democrática. Para ello, la Asamblea recomendó al Comité de Ministros que exhortase a los Estados miembros a llevar a cabo las siguientes medidas:

- Incluir en el currículo escolar información para alertar al estudiantado sobre el contenido sustantivo de los derechos humanos, incluyendo la dimensión social y la responsabilidad de cada persona para respetar los derechos de los demás.
- Formar al profesorado sobre los aspectos mencionados previamente.

Además, el inciso 10 de la Recomendación señaló al Comité de Ministros del Consejo de Europa que, teniendo en cuenta que la educación en derechos humanos y su sensibilización, incluido el respeto de los derechos de los demás y las responsabilidades correspondientes, son una prioridad del trabajo intergubernamental del Consejo de Europa y para ello, propone una serie de medidas que se exponen a continuación:

- Organizar coloquios con el objetivo de estudiar más a fondo tanto el concepto de responsabilidades/obligaciones, como las formas de integrar la educación en las responsabilidades individuales entre los programas existentes.
- A nivel internacional, establecer una coordinación cercana con otras organizaciones internacionales universales o regionales y organizaciones no

gubernamentales, en el campo de la educación en los derechos y las responsabilidades individuales.

B. La aplicación práctica de la educación en derechos humanos

1. Las reuniones de expertos antes de los programas de educación en derechos humanos

Distintos expertos se han reunido en el marco del Consejo de Europa para implementar la educación en derechos humanos. A continuación se reseñan algunas reflexiones que permitirán comprender el sentido de los programas de educación en derechos humanos más recientes en el seno del Consejo de Europa.

Por ejemplo, en 1981, las conclusiones de la reunión de expertos sobre derechos humanos, señalaron que en todos los esquemas de educación en derechos humanos en la escuela primaria es esencial tener en cuenta la edad de los niños y niñas²³⁰. En particular señalaron por ejemplo que debido a la edad de los niños y niñas, estos son incapaces de entender conceptos abstractos, como por ejemplo las nociones teóricas de los derechos humanos. En consecuencia, se plantearon la pregunta de a qué edad los niños y niñas pueden comenzar por comprender racionalmente estas temáticas²³¹. En cualquier caso, el Comité de Expertos enfatizó que la educación en

²³⁰ Vid. Consejo de Europa. *Conclusiones reunión de expertos sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos en la escuela primaria* (1981).

²³¹ Esta afirmación en los últimos 40 años de investigación científica en el campo de la formación de prejuicios y estereotipos en la primera infancia ha quedado sin fundamento. Cada vez más, los estudios muestran, incluso desde distintas posturas metodológicas, que los niños y niñas entre los 3 y los 6 años, son capaces de comprender, por ejemplo, patrones de juego infantil según el género, patrones de comportamiento de grupos sociales y raciales, así como comprender las formas corporales diversas de sí mismos y de los otros. En otras palabras, en la primera infancia, a diferencia de la representación de la infancia de décadas anteriores, en particular sobre la “incapacidad” de estas para formarse una idea ajustada de sí mismos, de los otros y del entorno, en la primera infancia los individuos son competentes y capaces para trabajar e interpretar estos

derechos humanos en la etapa primaria debe estar enfocada a la adquisición de hábitos y actitudes y no solo en la adquisición de conocimiento.

Como aseguró el informe del Consejo de Europa²³², a pesar de que existe evidencia del desarrollo de conciencia en la edad infantil en cuestiones relacionadas con el género y el racismo, el comité de expertos señaló que uno de los mayores obstáculos para incorporar un currículo en derechos humanos, es la actitud de las familias y el profesorado.

Por otra parte, se destacó que el currículo debería concentrarse en lo que denominaron las “3Rs”: “rights, respects, responsibility”²³³. El modelo se implementó en Canadá y en el Reino Unido a finales de la década de los noventa, con el objetivo de desarrollar una estrategia de educación moral del estudiantado sobre la base en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Una de las conclusiones que se reafirmó en la reunión del comité de expertos, fue que los derechos humanos no deben ser incorporados a las aulas como una asignatura particular, sino que debe permear todo el currículo y la vida del centro escolar.

Bajo la misma línea, dos años más tarde, en virtud del documento DECS/EGT (84) 26 del Consejo de Europa, titulado “Human Rights Education in Schools; Concepts,

fenómenos. Sobre el papel activo de la primera infancia en la construcción de su identidad, por ejemplo Vid. BLAISE, M. *Playing it straight: Uncovering gender discourse in early childhood education*. (Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge) (2005).

²³² Vid. Consejo de Europa. *Conclusiones reunión...*, op. cit.

²³³ Vid. COVELL, K., y HOWE, R. B., “Moral education through the 3 Rs: Rights, respect and responsibility” (2001) 30: 1 *Journal of moral education*, pgs. 29-41.

Attitudes and Skills”²³⁴, la atención se dirigió a conocer y comprender una serie de elementos que permitiese construir un curso destinado al estudio en derechos humanos. El documento señaló una lista de elementos a tener en cuenta en la comprensión de la educación en derechos humanos en el Sistema Educativo. Estos fueron:

- Perspectiva histórica del desarrollo de los derechos humanos.
- Conocimiento de los instrumentos, declaración, y clasificación de los derechos humanos.
- Apreciación de los propios prejuicios.
- Apreciación y simpatía por los derechos y las negaciones de los otros.
- Desarrollo de habilidades intelectuales y prácticas en torno a asuntos de derechos humanos.

El documento del Consejo de Europa DECS/EGT (84) 26, respecto al papel que juegan los materiales visuales, reconoció la necesidad de que el estudiantado debe ser enseñado para reconocer el impacto que pueden tener los mensajes que transmiten, en su formación. Como conclusión, el documento aseguró que cuando el profesorado realiza un proceso de selección para determinar qué enseña, la

²³⁴ Vid. HEATER, D., *Human Rights Education in Schools; Concepts, Attitudes and Skills* (Strasbourg: Council for Cultural Cooperation) (1984). Documento DECS/EGT (84) 26 del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa.

atención debería estar orientada también a cómo y qué procesos permitirán introducir un currículo basado en la educación en derechos humanos²³⁵.

2. Los programas de educación en derechos humanos Compass y Compasito

Desde el 2001, el Consejo de Europa instauró un programa de educación en derechos humanos para los jóvenes, con los objetivos de consolidar y apoyar la implementación de la educación en derechos humanos²³⁶. En concreto, desde el 2010, este programa se encarga de apoyar la implementación de la Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

En el marco de este programa, el Consejo de Europa editó el manual para la educación en derechos humanos dirigido a población joven, conocido con el nombre de Compass²³⁷. Este manual estuvo dirigido especialmente a llevar a los centros escolares de educación secundaria la educación en derechos humanos y fue publicado por primera vez en el año 2002, convirtiéndose en la piedra angular

²³⁵ Bajo esta perspectiva, la selección de los materiales curriculares que se incorporan a las aulas escolares, pero especialmente a las aulas de Educación Infantil, deben atravesar en primer lugar, un análisis de qué tipo de discurso sobre el conocimiento de los derechos humanos, sobre la igualdad entre hombres y mujeres, sobre la diversidad corporal y la discapacidad, para luego decidir en qué situaciones se problematiza, refuerza o se deconstruye. Solo a través de este trabajo previo, los materiales curriculares deben ser incorporados al aula, como verdaderos instrumentos que faciliten una mayor comprensión de los derechos humanos en la vida diaria de los escolares. De no hacerlo, sería favorecer un discurso centrado en la neutralidad de los materiales curriculares, y contribuir a que las falsas y distorsionadas representaciones por ejemplo de la diferencia, se normalicen y se vinculen en la formación sexista, racista y discriminadora en las primeras etapas del sistema educativo.

²³⁶ El Consejo de Europa trabaja de manera cercana con distintas instituciones y oficinas en el ámbito regional europeo y en el ámbito internacional. Se destaca actualmente el trabajo conjunto con la Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos de la ONU, la UNESCO y la Comisión Europea. Por ejemplo, para la implementación y monitorización del Programa Mundial de educación en derechos humanos de la ONU (2005-2007), el Consejo de Europa fue el encargado de supervisar su implementación en el ámbito regional europeo.

²³⁷ BRANDER, P. *et al.*, *Compass: Manual for human rights education with young people* (Strasbourg: Council of Europe Publishing) (2012), pgs. 1-624.

dentro de los materiales didácticos disponibles para ser utilizados dentro y fuera de los centros escolares. Su objetivo principal fue transmitir el espíritu, competencias y metodologías de la educación en derechos humanos para los jóvenes.

En el año 2007, el Consejo de Europa inició un proyecto, en el marco del Programa de educación en derechos humanos y Dialogo Intercultural para jóvenes, con el objetivo de trabajar la educación en derechos humanos en el ámbito de la infancia. Este se llamó *Compasito*²³⁸. La diferencia entre uno y otro, radica en que mientras *Compass* estuvo dirigido a los adolescentes, *Compasito* está dirigido al personal adulto que trabaja con los niños y niñas. A continuación se reseñarán sus aspectos más importantes.

El manual titulado *Compasito*, ofrece una visión sobre los valores de la educación en derechos humanos. Además, describe programas educativos con especial atención en la clasificación de las tres generaciones de derechos humanos a saber: los derechos de libertad (primera generación), los derechos de igualdad (segunda generación) y finalmente, los derechos de solidaridad (tercera generación).

El manual *Compasito* fue inspirado en el manual *Compass*- manual sobre educación en derechos humanos para jóvenes-, dirigido principalmente a la población en educación secundaria²³⁹. En su interior, se encuentran decenas de ejemplos que pueden ser utilizados por el profesorado, para vincular actividades de educación en derechos humanos en las aulas en los cuales se tienen en cuenta los siguientes elementos como guía y no como obligatorios:

²³⁸ FLOWERS, N., BREDERODE, M.E., y SZELÉNYI, Z., *Compasito: Manual...*, op. cit.

²³⁹ BRANDER, P. *et al.*, *Compass: Manual...*, op. cit.

- Temáticas.
- Objetivos.
- Complejidad.
- Edad a la que va dirigida.
- Tamaño del grupo.
- Duración.
- Tipo de actividad.
- Materiales.

Cada actividad en el manual está relacionada implícita o explícitamente con la Convención sobre los Derechos del Niño. El manual recuerda que la única forma de recibir una formación en derechos humanos, es aprender en un ambiente que propicie en el aula tradicional, las condiciones y los elementos básicos de una educación en diversidad, que respete las diferencias y que promueva el entendimiento y el respeto por el prójimo²⁴⁰. Por ejemplo, el manual señaló:

“Ningún niño puede aprender acerca de los derechos humanos en un entorno que no respeta ni promueve una cultura de los derechos humanos. La contribución más importante que el profesorado puede hacer a la comprensión del niño de los derechos humanos es crear ese entorno”²⁴¹.

3. La estrategia del Consejo de Europa sobre los derechos de la infancia

A continuación se esbozará una estrategia en el marco del Consejo de Europa, que si bien no está orientada directamente a la promoción de la educación en derechos humanos, sí está relacionada con la promoción de los derechos de la infancia. Este

²⁴⁰ En la segunda parte de esta tesis doctoral se abordará con mayor detenimiento la descripción de este manual *Compasito*.

²⁴¹ FLOWERS, N., BREDERODE, M.E., y SZELÉNYI, Z., *Compasito: Manual...*, op. cit., pg. 37.

programa transversal, se denominó “Construir una Europa para y con los niños”, y fue lanzado como respuesta de las conclusiones de la tercera Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa realizada en Varsovia en 2005. El programa “Construir una Europa para y con los niños” tuvo como objetivo la promoción de los derechos de los niños y la protección contra todo tipo de violencia. El equipo encargado del programa, abordó temáticas como la violencia en el hogar y la Escuela, la educación sobre los derechos humanos, los niños e Internet, o la justicia y la infancia. En los últimos años, la estrategia ha asumido su desarrollado en dos periodos de tiempo. El primero, que comprende el periodo de 2012-2015 y el segundo, que comprende el periodo de 2016-2021.

La Estrategia del Consejo de Europa sobre los derechos de la infancia en el periodo 2012-2015 tuvo como propósito general unir los estándares globales de la protección de la infancia con las prácticas del Consejo de Europa. Su objetivo correspondió en implementar a dichos estándares, los derechos de la infancia. Para conseguir este propósito general, la Estrategia propuso:

- La promoción de un enfoque holístico basado en la Convención de los Derechos del Niño de la ONU.
- La información, sensibilización y capacidad de creación de los programas al interior de los Estados.
- La incorporación de una perspectiva de los derechos del niño, en particular en el ámbito de la supervisión.

La estrategia estuvo fundamentada en cuatro grandes objetivos centrados en²⁴²:

- La promoción de sistemas y servicios adecuados para la infancia.
- La eliminación de todas las formas de violencia contra los niños.
- La protección y garantía de los derechos de los niños en situaciones vulnerables.
- La promoción de la participación de los niños y niñas.

La estrategia estuvo dividida en dos partes. La primera, en la que se señalan los programas, los proyectos y las actividades realizadas hasta el momento, con especial atención a las campañas del Consejo de Europa sobre la prevención y lucha de la violencia contra los niños y niñas. Algunas de ellas se encuentran vigentes en la actualidad: “Kiko and the Hand” TV spot”; “The Underwear Rule website”; y el documental “Keep me safe”, entre otros. Además, la creación de otros materiales didácticos como el folleto “Descubre tus Derechos”, que surge como alternativa para llenar el vacío de materiales que promueven la comprensión de los derechos de las niñas y los niños. A su vez, este material viene acompañado de una guía denominada “Asegurándoles los derechos”. En definitiva, la Estrategia señaló que la creación de este tipo de materiales es altamente bienvenida, debido a que los derechos de la infancia, no están incorporados en la formación de profesionales que trabajan en el cuidado, atención y educación en la primera infancia. Por otra parte, la Estrategia centró la atención en las poblaciones

²⁴² Vid. Consejo de Europa. *Growing with children's rights. A Conference on the implementation of the Council of Europe Strategy for the Rights of the Child 2012-2015* (2012). Documento adoptado por el Comité de Ministros del Consejo de Europa.

vulnerables en el sector de la infancia, tales como, niñas y niños gitanas, niñas y niños migrantes, niñas y niños con discapacidad, niñas que sufren violencia de género, entre otros. La segunda parte de la Estrategia señaló las actividades a realizar, de las cuales se destaca la implementación progresiva de dicha Estrategia que finalizó en el 2015 y la preparación de la siguiente Estrategia que inició en 2016.

Por otra parte, la Estrategia del Consejo de Europa sobre los derechos de la infancia en el periodo 2016-2021 fue adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 2 de marzo de 2016 y proclamada en la Conferencia de alto nivel realizada en la ciudad de Sofía, Bulgaria el 5 y 6 de abril de 2016²⁴³. La estrategia tiene una duración de 6 años y será sometida a revisión tres años después de su puesta en marcha.

La estrategia es enfática en señalar, que las niñas y niños de los Estados miembros del Consejo de Europa tienen derecho a disfrutar de toda la gama de derechos humanos garantizados por la Convención Europea de Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño y otros instrumentos internacionales de derechos humanos. En particular, según el documento, la labor del Consejo de Europa sobre los derechos de la infancia está basada en la Convención sobre los derechos del Niño de la ONU, en especial sobre sus cuatro principios, a saber: no discriminación (artículo 2); mejor interés para el niño (artículo 3); el derecho a la

²⁴³ Vid. Consejo de Europa. *Estrategia del Consejo de Europa para los derechos de los niños (2016 – 2021) Derechos Humanos de la infancia*. (2016). Documento adoptado por el Comité de Ministros del Consejo de Europa.

vida, a la supervivencia y al desarrollo (artículo 6); y el derecho a ser escuchado (artículo 12)²⁴⁴.

A su vez, la estrategia establece cinco áreas prioritarias para garantizar los derechos de la infancia:

- La igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas.
- Participación de todos los niños y niñas.
- Una vida libre de violencia para todas las niñas y niños.
- Una justicia adecuada para todas las niñas y niños.
- Los derechos de la infancia en el entorno digital.

Entre las acciones concretas de algunos de estas áreas prioritarias, la Estrategia hace mención, al fortalecimiento de la participación en las escuelas. A su vez, sobre la implementación del programa “Human Rights and Democracy in Action”²⁴⁵.

De igual forma, hace mención a las actividades realizadas en el seno del Consejo de Europa, dentro del eje de una vida libre de violencia, y en particular, en las campañas de ciudadanía democrática y de educación en derechos humanos, basadas en materiales educativos, como el video “Beat Bullying” y la publicación de “Human Rights and Democracy Start with Us - Charter for All”²⁴⁶.

²⁴⁴ Vid. Naciones Unidas. *Comentario General No.5, Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño* (2003). Documento CRC/GC/2003/5 del Comité de los Derechos del Niño.

²⁴⁵ Esta participación promovida por el Consejo de Europa, hace referencia al marco de implementación de la Carta sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos.

²⁴⁶ Vid. DÍEZ VILLAGRASA, E., *Human Rights and Democracy Start with Us - Charter for All* (Strasbourg: Council of Europe Education Department) (2012), pgs. 1-36.

Estos materiales educativos pretenden vincular de una manera didáctica los principios, derechos y acciones establecidos en la Carta del Consejo de Europa para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Entre ellos se encuentra: un folleto, una guía para el profesorado²⁴⁷ y una serie de pósters sobre la Carta del Consejo de Europa previamente mencionada.

Finalmente, la estrategia también hace referencia a los nuevos retos que impone la sociedad de la información y el entorno digital en el ejercicio del derecho de las niñas y los niños a la educación. En este marco, con el fin de promover el uso, creativo, crítico y seguro de internet, el Consejo de Europa lanzará un proyecto sobre educación para la ciudadanía digital, basado en los logros del programa en Educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos²⁴⁸.

II. EL PAPEL DE LA UNIÓN EUROPEA EN LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

El papel de la Unión Europea en materia de promoción de la educación en derechos humanos no ha sido tan explícito, como el desarrollado por el Consejo de Europa. No obstante, a continuación se reseñan sus elementos más característicos.

La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea²⁴⁹ proclamada por el Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión, señaló en el artículo 14, que toda

²⁴⁷ Vid. DÍEZ VILLAGRASA, E., *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Guidelines for Educators* (Strasbourg: Council of Europe Education Department) (2012), pgs. 1-51.

²⁴⁸ Más información sobre este proyecto se puede encontrar en el portal del Consejo de Europa. Véase Consejo de Europa, “A educación en el Consejo de Europa: Competencias y cualificaciones para la vida en democracia”, <https://rm.coe.int/16806fe63e> (30/05/2018).

²⁴⁹ Vid. Unión Europea. *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (2000). Diario Oficial de las Comunidades Europeas C 364/1, de 18 de diciembre de 2000.

persona tiene derecho a la educación y que este derecho, incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria. De la misma forma, la Carta también reconoció en su artículo 24, que los menores tienen derecho a la protección y a los cuidados necesarios para su bienestar, y en particular, que podrán expresar su opinión libremente²⁵⁰.

Por su parte, el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea²⁵¹, recordó que la Unión Europea, se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y el respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías. En el ámbito de protección de los derechos de la infancia, el artículo 3 del Tratado de la Unión Europea señaló que la Unión contribuirá, entre otros, a la erradicación de la pobreza y la protección de los derechos humanos, especialmente los derechos del niño, así como al estricto respeto y al desarrollo del Derecho Internacional, en particular el respeto de los principios de la Carta de la ONU.

Con relación al ámbito regional europeo, el artículo 6 del Tratado de la Unión Europea, señaló que la Unión reconoce los derechos, libertades y principios enunciados en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, y su futura adhesión al Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades, así como el señalamiento que los derechos fundamentales emanados del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de

²⁵⁰ La Carta se convirtió en jurídica vinculante en la Unión Europea con la entrada en vigor del Tratado de Lisboa, en diciembre de 2009, y ahora tiene la misma validez jurídica que los tratados de la Unión Europea. Más información se puede consultar *Vid.* SARMIENTO, D. *El Derecho de la Unión Europea* (Madrid: Marcial Pons) (2016).

²⁵¹ *Vid.* Unión Europea. *Tratado de la Unión Europea, versión consolidada* (2012). Diario Oficial de la Unión Europea /C 326/01.

las Libertades Fundamentales y los que son fruto del derecho constitucional de cada Estado miembro formará parte del Derecho de la Unión como principios generales.

Por otra parte, en el ámbito ejecutivo de la Unión Europea, a través de la Comisión Europea, se han establecido una serie de acciones que se describen a continuación.

A. La Comisión Europea

En el año 2006, la Comisión Europea propuso en virtud de una Comunicación²⁵², una estrategia integral para promover efectivamente y salvaguardar los derechos de la infancia, en las políticas internas y externas de la Unión Europea, así como apoyar a los Estados miembros. Dentro de los objetivos específicos de la Estrategia sobre los derechos de la infancia, para la presente tesis doctoral se destaca el siguiente: “Comunicar de una manera más efectiva los derechos de la infancia”. Para la Comisión, las niñas y niños están en capacidad de ejercer sus derechos, si ellas y ellos son plenamente conscientes de esos derechos y si las condiciones sociales para su ejercicio, lo permiten. Sin embargo, el documento es claro en señalar que, tanto los derechos de la infancia en general, como la acción de la Unión Europea en este ámbito, se encuentran aún sin difusión. En este marco, la Comisión establece que se impulsará una alternativa de comunicación para aumentar el conocimiento de los derechos de las niñas y los niños, así como de sus familias. A su vez, se trabajará para la implementación de programas y actividades sobre los derechos de la infancia cercanas a las niñas y niños. Para ello, establece la Estrategia, se trabajará en cooperación cercana con el Consejo de Europa.

²⁵² Vid. Comisión de las Comunidades Europeas. *Hacia una Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia* (2006). Comunicación de la Comisión COM (2006) 367.

En este marco, en 2007 la Comisión Europea solicitó a la Agencia de la Unión Europea para los Derechos Fundamentales, el desarrollo de unos indicadores para la evaluación de la protección, el respeto y la promoción de los derechos del niño en la Unión Europea. La Agencia desarrolló una serie de indicadores con el objetivo de evaluar el respeto y la promoción de los derechos de la infancia en la Unión Europea. Estos indicadores, señaló la Agencia²⁵³, son distintos de los indicadores de bienestar de la infancia. Mientras que estos últimos señalan el “estado” de la vida de los niños y niñas, los indicadores de los derechos de la infancia se refieren a la interacción entre los niños, el Estado y la sociedad en aquellos asuntos que conciernen a la infancia, centrados principalmente en la necesidad de reforzar las habilidades de los sujetos de derechos para ejercerlos y de las responsabilidades de aquellos que tienen la obligación de facilitarlos²⁵⁴.

Sin profundizar en el análisis de la estrategia planteada por la Agencia, como brazo ejecutor de las políticas y los planes de promoción de los derechos de la infancia en la Unión Europea, es posible señalar la falta de concreción sobre un concepto muy claro que se viene desarrollado por ejemplo en otras Organizaciones Internacionales del ámbito universal y regional europeo, como puede ser la estrategia Compasito del Consejo de Europa. Se observa pues, que para la Unión Europea la educación en derechos humanos, y en especial la educación en derechos humanos en la

²⁵³ Vid. STALFORD, H., *et al.*, *Developing Indicators for the Protection, Respect and Promotion of the Rights of the Child in the European Union. Summary Report European Union Agency for Fundamental Rights* (European Union Agency for Fundamental Rights) (2009).

²⁵⁴ Desde este punto de vista, se observa cómo la Unión Europea también destina su atención a una mirada contemporánea de la infancia, esta es, a la concepción de la infancia como sujeto de derechos y no como simple receptor pasivo, sin capacidad de actuar y de ejercer los mismos. Este enfoque de los indicadores “basados en los derechos” a rights-based approach, es un discurso que se encamina también, en consecuencia, a un enfoque de la educación basado en los derechos.

primera infancia, al parecer, se encontraría desvinculada de otros procesos regionales e internacionales.

A manera de ejemplo, recientemente, la Agencia publicó un manual titulado “Excursión al pasado, enseñanza para el futuro: manual para profesores” (Excursion to the past – teaching for the future: Handbook for teachers, 2010), que sirve de ayuda a los docentes que imparten la enseñanza sobre el holocausto y los derechos humanos u otras iniciativas²⁵⁵. Este material para el fomento de la sensibilización en derechos humanos, fue elaborado por la Agencia para orientar a los profesionales en temas relacionados con los derechos fundamentales.

Por otra parte, las actividades de promoción de los derechos humanos en la infancia en el ámbito de la Unión Europea, también se han centrado en la promoción de los derechos en el plano internacional. En el año 2007, el Grupo de Trabajo sobre Derechos Humanos de la Unión Europea estableció un marco para garantizar los derechos de la infancia en las acciones de la política exterior²⁵⁶. Las directrices contribuirán especialmente a dar más importancia a los derechos de la infancia en la agenda internacional y para prevenir las violaciones de los derechos de los niños en todo el mundo. Estas directrices acompañan las directrices de la Unión Europea sobre los niños en conflictos armados²⁵⁷ y la “Agenda de la Unión Europea en Pro de la Derechos del Niño”, que será explicada a continuación.

²⁵⁵ Vid. EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS. *Excursion to the past – teaching for the future: Handbook for teachers* (Wien: FRA) (2009).

²⁵⁶ Vid. Unión Europea. *Directrices de la UE para la promoción y protección de los derechos del menor* (2007). Documento del Grupo de trabajo de derechos humanos de la Unión Europea.

²⁵⁷ Constituyen un compromiso para que la Unión Europea haga frente a las repercusiones a corto, medio y largo plazo de los conflictos armados en las niñas y niños. Tienen por objetivo persuadir a los gobiernos y organizaciones de todo el mundo para que respeten la legislación humanitaria y los derechos humanos que protegen a las niñas y niños de los efectos derivados de los conflictos

En 2011, la Comisión Europea comunicó a las instituciones de la Unión Europea, una iniciativa titulada “Agenda de la UE en pro de los Derechos del Niño”²⁵⁸, cuyo objetivo consistió en corroborar el compromiso de las instituciones de la Unión Europea y de los Estados miembros, en promover, proteger y respetar los derechos de la infancia en todas las políticas de la Unión, para que en el futuro estén en consonancia con el principio del interés superior del niño, enmarcado en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

Entre los programas de la Agenda planteada en este documento, la Comisión, siguiendo la línea presentada en la Estrategia de la Unión Europea sobre los derechos de la infancia, en especial respecto a la comunicación y divulgación de mejor información, recordó que es necesario reforzar los instrumentos existentes sobre los derechos de los niños y las políticas relacionadas sobre esta temática en la Unión. El documento señaló que existe material didáctico disponible tales como enlaces rápidos para niñas y niños (Sitio web de la UE sobre los derechos de la infancia) y el Rincón del Profesor (Sitio web para que el profesorado encuentre y

armados. Buscan, asimismo, acabar con el reclutamiento de niños para las fuerzas armadas y la impunidad por los delitos contra las niñas y niños. *Vid.* Unión Europea. *EU Guidelines on Children and Armed Conflict* (Bruselas: Consejo de la Unión Europea) (2008). Documento del Grupo de trabajo de derechos humanos de la Unión Europea.

²⁵⁸ *Vid.* Comisión Europea. *Una Agenda de la UE en pro de los Derechos del Niño* (2011). Documento COM(2011) 60 final de la Comisión al Parlamento Europeo, el Consejo, el Comité Económico y social Europeo y el Comité de las Regiones.

utilice materiales didácticos)²⁵⁹, en los cuáles se encuentra información sobre los derechos de la infancia e información relevante sobre la Unión Europea²⁶⁰.

B. El Parlamento Europeo

A continuación se esbozan algunas acciones desarrolladas por el Parlamento Europeo en torno a la educación en derechos humanos. En el año 2008²⁶¹, el Parlamento Europeo se pronunció sobre la Comunicación de la Comisión “Hacia una Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia”. En particular, respecto a los derechos de la infancia centró su atención en los siguientes elementos:

- Que la protección de los derechos de la infancia se inscriba entre las prioridades del marco plurianual de la Agencia de Derechos Fundamentales.
- Anima a los Estados miembros a difundir y promover los derechos de la infancia.

²⁵⁹ Más información sobre estas acciones se pueden encontrar en el portal de la Unión Europea. Véase Unión Europea, “El Rincón del Profesor”, http://europa.eu/teachers-corner/taxonomy/term/235_es (30/05/2018).

²⁶⁰ Otro programa de la Unión Europea coordinado por la Comisión Europea es el proyecto eTwinning. eTwinning forma parte de Erasmus+, el programa de la Unión Europea en materia de educación, formación, juventud y deporte. El objetivo según la información presentada en el portal, es promover y facilitar el contacto, el intercambio de ideas y el trabajo en colaboración entre profesorado y alumnado de los países que participan en eTwinning, a través de las TIC. Para coordinar esta acción en toda Europa, eTwinning cuenta con un Servicio Central de Apoyo en Bruselas y con un Servicio Nacional de Apoyo (SNA) en cada país. En el caso de España, el SNA se ubica en el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Más información sobre este proyecto se puede encontrar en el portal del Servicio Nacional de Apoyo eTwinning. Véase Gobierno de España, “Portal del Servicio Nacional de Apoyo eTwinning”, [https:// http://etwinning.es/es/](https://http://etwinning.es/es/) (30/05/2018).

²⁶¹ Vid. Parlamento Europeo. *Hacia una Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia* (2008). Resolución P6_TA (2008) 0012 del Parlamento Europeo, sobre la Comunicación de la Comisión “Hacia una Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia”.

- Considera de vital importancia que la información sobre los derechos del niño se divulgue entre las niñas y niños de manera adaptada y a través de los medios adecuados.
- Exhorta a la Comisión para crear medios de divulgación con el fin de promover la labor de la Unión Europea en favor de los derechos del niño.
- La existencia de un sistema eficaz que garantice que los niños y niñas tengan conocimiento de sus derechos y puedan hacer uso de ellos. El Parlamento recuerda que dicho conocimiento debe ser adaptado a su edad. Exhorta a la Comisión y los Estados miembros a que instauren este sistema.
- Recuerda que la formación profesional continua y la formación en materia de derechos de la infancia debe existir en establecimientos educativos para la primera infancia. Exhorta a los Estados miembros a que tomen las medidas necesarias para garantizar la calidad en estos establecimientos.
- La inclusión en el currículum educativo de contenidos relativos a los derechos humanos. Anima a los Estados miembros a que den prioridad a dicha inclusión.

En definitiva, el Parlamento Europeo motiva y exhorta a los Estados miembros y a la Comisión, a la divulgación y promoción de los derechos de la infancia. Dicho objetivo, indicó el Parlamento, se realizará a través de actividades de divulgación, del fortalecimiento de las estructuras educativas y de la inclusión de la educación en derechos humanos en el currículum, así como de la formación del personal que trabaja con menores para la transmisión y ejercicio de los derechos de la infancia.

TERCER CAPÍTULO. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

I. LAS MEDIDAS SOBRE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL MARCO NORMATIVO

Tal y como se ha venido señalando en los capítulos precedentes, la construcción de un sistema internacional que garantice la educación en derechos humanos, ha sido una tarea que ha estado motivada por la creación de una estructura ordenada y sistemática. En este marco, en los capítulos posteriores se presentará la forma en virtud de la cual, España organiza los programas de educación en derechos humanos a la luz de las medidas adoptadas en el plano internacional.

A. La Constitución Española de 1978

A continuación se presentará una breve descripción de cómo la Constitución Española introduce la educación en derechos humanos. El preámbulo de la Constitución de 1978²⁶², señaló que la Nación Española proclama su voluntad de proteger a todos los españoles en el ejercicio de los derechos humanos y entre otros, el artículo 10, inciso 2, estableció que las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y el conjunto de tratados sobre las mismas materias ratificados por España²⁶³.

²⁶² Vid. Reino de España. *Constitución Española* (1978). BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

²⁶³ Sobre el proceso de ratificación de Tratados Internacionales de derechos humanos Vid. VILLAAMIL, O., A., *Derecho político español Tomo II: Derechos fundamentales y Órganos del*

Por otra parte, en materia del ejercicio al derecho a la educación, la Constitución española en su artículo 27 señaló:

- “1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes”.

Tal y como se observa, la Constitución Española se centró en señalar que el objeto de la educación como derecho recoge el mismo planteamiento de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 respecto al derecho a la educación. En ella, como se señaló en capítulos precedentes, la educación tiene como objeto el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos. Teniendo en cuenta que todas las personas tienen derecho a la educación, esta educación ha de tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad, en virtud de un respeto por los derechos y libertades fundamentales. Es decir, en la medida en que se ejerce el derecho a la educación, se fomenta el respeto por los derechos humanos. Como señalan SÁNCHEZ-FERRIZ y JIMENA-QUESADA, la constitucionalización del derecho

Estado: Según la Constitución de 1978 (Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces SA) (2017).). Un análisis sobre el origen, naturaleza y características de la Declaración Universal Vid. NICKEL, J. W., *Making sense of human rights: Philosophical reflections on the universal declaration of human rights* (California: Univ of California Press) (1987); también MORSINK, J., *The Universal Declaration of Human Rights: origins, drafting, and intent*. (Pennsylvania: University of Pennsylvania Press) (1999). Por otra parte, sobre el análisis de la parte dispositiva de la Declaración Universal, así como sus efectos jurídicos e importancia política Vid. ORAÀ, J. O., e ISA, F. G., *La declaración universal de derechos humanos* (Deusto: Universidad de Deusto) (2002).

a la educación ha de entenderse como principio rector de todo el Sistema Educativo y como configurador del contenido esencial de la educación²⁶⁴.

En esta misma línea, SÁNCHEZ-FERRIZ y JIMENA-QUESADA apuntan que la Constitución, en el ámbito educativo, no quiere una enseñanza neutra, es decir, aislada de los valores democráticos, sino una enseñanza comprometida con la transmisión de valores y pautas que promuevan los derechos humanos.

Respecto a quién le corresponde garantizar el ejercicio del derecho a la educación, el artículo 27, en sus incisos quinto y octavo, centran su atención en señalar que son los poderes públicos quienes tienen la máxima responsabilidad en esta materia. En esta línea, la Constitución Española vía el artículo 27, es una manifestación clara del interés de señalar que toda acción que afecte, positiva o negativamente el ejercicio de los derechos humanos, involucra un posicionamiento estatal sobre qué tipo de educación ha de recibir la ciudadanía.

B. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990

En esta línea, la ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)²⁶⁵ de 1990, señaló en su artículo 1, que el Sistema Educativo español se orientará a la consecución, en el marco de la educación en derechos humanos, a los siguientes fines:

“a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

²⁶⁴ Vid. SÁNCHEZ FERRIZ, R., y JIMENA QUESADA, L., *La enseñanza de los derechos humanos* (Barcelona: Ariel) (1995).

²⁶⁵ Vid. Reino de España. *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (1990). BOE número 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942.

b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”²⁶⁶.

Por su parte, el Real Decreto 1006 de 1991²⁶⁷, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, no recogió ninguna apreciación expresa sobre la promoción y el fomento de los derechos humanos. No obstante lo anterior, sí lo hizo respecto al fomento de relaciones positivas entre las personas y los grupos. Así lo estableció el artículo 2:

f) Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.

g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

Por otra parte, y tal como se verá en el siguiente periodo, a diferencia de la Ley Orgánica de Educación de 2006 y en el Real Decreto 1513 de 2006, la LOGSE y el Real Decreto 1006 de 1991, no señalaron de forma literal la promoción de los derechos humanos. Esto pudo deberse al estado incipiente en el que se encontraba España, respecto a su interés por adherirse a los nuevos retos de la promoción y el respeto de los derechos humanos impulsados a nivel internacional y regional europeo. No obstante lo anterior, dicho análisis al superar los objetivos de la presente tesis doctoral, no será discutido en líneas posteriores.

²⁶⁶ Se ha decidido relacionar la educación en derechos humanos desde esta Ley, porque se considera que esta se convirtió en una herramienta fundamental nunca antes vista en la democracia española. Además, es de las leyes en democracia, en términos de la historia reciente, más cercana con la Convención sobre los Derechos del Niño.

²⁶⁷ Vid. Reino de España. *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria* (1991). BOE número 152, de 26 de junio de 1991, páginas 21191 a 21193.

Finalmente, respecto a la regulación del currículo de la Educación Infantil en este periodo de tiempo, el Real Decreto 1333 de 1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil a la luz de la LOGSE, señaló, respecto a los objetivos de la presente tesis doctoral, que la Educación Infantil deberá contribuir a que los niños y niñas alcancen los siguientes objetivos:

- “c) Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.
- d) Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración”²⁶⁸.

De manera más específica, respecto al conocimiento de los derechos de las niñas y los niños, en el anexo del Real Decreto se estableció una característica diferente a la que se vería con la aprobación quince años más tarde de la Ley Orgánica de Educación de 2006. A modo de ejemplo, los bloques de contenidos del currículo de la Educación Infantil estuvieron organizados a través de tres grandes manifestaciones didácticas a saber: los conceptos, los procedimientos y las actitudes.

En este marco llama la atención la forma en que se abordaron los conceptos del primer bloque de contenidos titulado “los primeros grupos sociales”. Por ejemplo, las pautas de comportamiento y normas básicas de convivencia son un factor común en el desarrollo de los conceptos de “Familia” y “Escuela”. A su vez, respecto a los contenidos procedimentales el Anexo señaló:

²⁶⁸ Vid. Reino de España. *Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil* (1991). BOE número 216, de 9 de septiembre de 1991, páginas 29716 a 29726.

“2. Discriminación de comportamientos y actitudes adecuados o inadecuados en los diversos grupos a los que se pertenece y uso contextualizado de las normas elementales de convivencia”²⁶⁹.

Sin embargo, lo que llama más la atención, a diferencia de lo que se verá posteriormente con el vigente Real Decreto 1630 de 2006 que regula el currículo de la Educación Infantil actual, se observa en el bloque de contenidos actitudinales del “Área del medio físico y social” la siguiente manifestación:

“2. Defensa de los propios derechos y opiniones con actitud de respeto hacia las de los otros (compartir, escuchar, saber esperar, atender...).
3. Valoración y respeto ajustados a las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que se pertenece (normas de uso de un objeto, normas de cortesía...) y participación en el establecimiento de algunas de ellas”²⁷⁰.

De esta forma, sobre la base del sistema de contenidos actitudinales que pretende trabajarse en el currículo de la Educación Infantil en la década de los noventa, se observa cómo sí existió un interés por parte del legislador en transmitir a las niñas y los niños una sensibilización que les permitiese actuar en defensa de sus propios derechos. Se considera por tanto, que ya en 1990, la defensa de los derechos, traía consigo el conocimiento previo de los mismos.

Veamos a continuación las medidas legislativas en las que el Sistema Educativo español se reguló la educación en derechos humanos en el periodo posterior a la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Se presentarán las principales medidas legislativas relacionadas con la educación en derechos humanos para el periodo comprendido entre 2006 y 2012.

²⁶⁹ Vid. Reino de España. *Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil* (1991). BOE número 216, de 9 de septiembre de 1991, páginas 29716 a 29726, B. Área del medio físico y social, Procedimientos, artículo 2.

²⁷⁰ Vid. Reino de España. *Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil* (1991). BOE número 216, de 9 de septiembre de 1991, páginas 29716 a 29726., B. Área del medio físico y social, Actitudes, párrafos 2 y 3.

C. La Ley Orgánica de Educación de 2006

La Ley Orgánica de Educación (LOE)²⁷¹, es la primera norma del ordenamiento jurídico que utiliza como piedra angular del Sistema Educativo español, la educación en el respeto de los derechos y libertades, así como la formación para el respeto de los derechos humanos. Por ejemplo, el artículo 2, respecto a los objetivos de la presente tesis doctoral, señala que el Sistema Educativo español (incluido la Educación infantil)²⁷², se orientará a la consecución de los siguientes fines:

- “b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- e) La formación para la paz, el respeto de los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente...”²⁷³.

En este marco, queda reflejado de manera explícita, que la educación en el respeto de los derechos humanos, la educación en la igualdad de género, así como la no discriminación frente a las personas en situación de discapacidad, son elementos claves para entender el concepto de educación en derechos humanos. El inciso b del artículo 2, es una manifestación del compromiso que asume el Estado español, para que cada una de las estrategias, programas, proyectos y acciones concretas llevadas a cabo en cada uno de los niveles del Sistema Educativo español, tenga como punto

²⁷¹ Vid. Reino de España. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (2006). BOE número. 106 de 4 de mayo de 2006.

²⁷² Como se indicó al inicio de esta tesis doctoral, los libros de textos analizados, así como el ordenamiento jurídico en el cual se ha desarrollado esta tesis doctoral, tiene el contexto de la Ley 2 de 2006. Las nuevas disposiciones normativas, en particular la Ley 8 de 2013 y su Real Decreto, no han modificado, ni sustancial, ni formalmente, el Sistema Educativo de la primera infancia.

²⁷³ Vid. Reino de España. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (2006). BOE número. 106 de 4 de mayo de 2006., artículo 2.

de partida y de llegada, el respeto de los derechos de los seres humanos. Si bien este apartado se alejó solo un poco de la descripción del objeto de la educación en la Convención de los Derechos del Niño, que señaló que la educación estará encaminada a inculcar al niño el respeto de los derechos humanos²⁷⁴, desde una interpretación sistemática, ambas apuntan hacia el mismo propósito. Es decir, la LOE no hizo referencia explícita sobre los derechos humanos en el apartado b del artículo 2, sino que utilizó literalmente el concepto de derechos y libertades fundamentales. No obstante lo anterior, este apartado se refuerza con el inciso (e) del citado artículo, cuando señala que el sistema se orientará hacia el fin de formar para el respeto de los derechos humanos. De esta manera el artículo 2 de la LOE (2006) es unívoco: el Sistema Educativo español se encamina a fortalecer, inculcar y formar a las niñas y niños, en el respeto de los derechos humanos.

Por otra parte, el preámbulo de la LOE señaló como novedad, la incorporación de un concepto muy cercano a la educación en derechos humanos: la educación para la ciudadanía. Además del tratamiento transversal de la educación en derechos humanos, en virtud de las prácticas curriculares, procesos y acciones al interior del sistema escolar, y en consonancia con las políticas planteadas por el Consejo de Europa, el Reino de España incorporó con la LOE, la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el currículo escolar²⁷⁵. En el capítulo anterior, se presentó una breve descripción de las características propias y complementarias de la educación en derechos humanos y de educación para la

²⁷⁴ Vid. Naciones Unidas. *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), artículo 39.

²⁷⁵ Para un análisis de la presencia de la educación para la ciudadanía en el Sistema Educativo en España Vid. ELOSEGUI, M., "Education for Citizenship and the Human Rights" (2008) 58 *Persona & Derecho*, pgs. 417.

ciudadanía desde la postura del Consejo de Europa, y en capítulos posteriores se señalarán las diferencias y similitudes entre ambos conceptos a la luz de la doctrina elaborada y su papel en los sistemas educativos. Por el momento, como señaló el preámbulo de la Ley, en el marco de la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos:

“Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y en las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global²⁷⁶”.

De esta forma, se incorporó una asignatura para ser impartida en las etapas de educación primaria, secundaria y bachillerato, que llevaría el título de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos²⁷⁷. Respecto a esta asignatura, la Ley señaló que sus contenidos deben inspirar el conjunto de la vida escolar y que al

²⁷⁶ Vid. Reino de España. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (2006). BOE número. 106 de 4 de mayo de 2006, Preámbulo.

²⁷⁷ En los últimos años se han generado una gran diversidad de debates en torno al cumplimiento de la implementación de la asignatura en el Sistema Educativo español, en la cual, sobre todo, se critica su bajo grado de implantación debido a la derogación expresa del Gobierno vencedor en las elecciones generales del año 2011. Por ejemplo, de acuerdo a la comparecencia del nuevo Ministro de Educación en el Congreso de los Diputados el 31 de diciembre de 2012, para justificar las líneas generales de la política del nuevo Ministerio de Educación durante la siguiente legislatura, y con la cuál se extinguiría la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, el Ministro señaló: “Señoría, quisiera también anunciar en esta comparecencia de líneas generales la sustitución de la asignatura de educación para la ciudadanía por una nueva asignatura de educación cívica y constitucional. Una asignatura esta, educación para la ciudadanía, que ha estado acompañada desde su nacimiento por la polémica, y que ha creado una seria división en la sociedad y en el mundo educativo, porque el planteamiento de la asignatura iba más allá de lo que debería corresponder a una verdadera formación cívica, conforme a las directrices y orientaciones formuladas por el Consejo de Europa. De acuerdo a nuestro compromiso electoral proponemos una asignatura cuyo temario esté libre de cuestiones controvertidas y susceptibles de caer en el adoctrinamiento ideológico”. Vid. Reino de España. *Comparecencia del señor Ministro de Educación, Cultura y Deporte* (2012). Congreso de los Diputados. X Legislatura. Número 31. Sesión número 2 (extraordinaria), 31 de enero de 2012, pg. 19.

mismo tiempo, ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. La Ley no manifestó el contenido y la forma de la implementación de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la etapa de la Educación Infantil.

A continuación, se esbozará cómo está organizado el currículo oficial de la educación en derechos humanos en la LOE y en sus decretos reglamentarios. En primer lugar, el tratamiento en el currículo de la Educación Primaria y principalmente, en el currículo de la Educación Infantil, en la cual se centra el desarrollo de esta tesis doctoral²⁷⁸.

1. El Real Decreto 1513 de 2006 que regula el currículo de la educación primaria

El Real Decreto 1513 de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria señaló entre otros, en su artículo 3, que la Educación Primaria contribuirá a desarrollar las siguientes capacidades que les permitan a las niñas y niños:

- “a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

²⁷⁸ Se recurre a un análisis descriptivo de los decretos reglamentarios de la Educación Infantil y Primaria, para justificar una discusión en torno al papel del Derecho en la crítica a una visión tradicional del concepto de infancia, tal y como será explicado en capítulos posteriores.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad”²⁷⁹.

En este marco, el Real Decreto 1513 de 2006 estableció que el currículo de la Educación Primaria contribuye a garantizar el desarrollo de competencias básicas. En el anexo I del Real Decreto en mención, se fijaron las competencias básicas para adquirir en la enseñanza básica, y a cuyo logro contribuye la Educación Primaria. Según estableció el anexo I del Real Decreto, “la incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”²⁸⁰. En este marco, las competencias básicas fueron:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

²⁷⁹ Vid. Reino de España. *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* (2006). BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006, artículo 3.

²⁸⁰ Vid. Reino de España. *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* (2006). BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006, Anexo I, Competencias básicas, pg. 10.

Respecto al desarrollo de la competencia social y ciudadana como se ha comentado previamente, con la LOE se incorporó la asignatura “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” en el currículo de la educación primaria. Brevemente, se mostrará cuáles son los propósitos de la asignatura que, como señaló la LOE y el Real Decreto 1513 de 2006, se implementó a partir del tercer curso de la educación primaria. A pesar de que esta tesis doctoral se centra principalmente en el currículo de la Educación Infantil, para entender un poco más la forma en la que el Estado ha intentado incorporar la educación en derechos humanos en el currículo escolar, se describirán brevemente los aspectos más relevantes del currículo de la Educación Primaria y de esta asignatura en la etapa, con el objetivo de favorecer la discusión sobre los obstáculos para trabajar la educación en derechos humanos en la Educación Infantil a la luz de los resultados obtenidos en esta tesis doctoral. Se escapa a los objetivos de la presente tesis doctoral analizar en profundidad las diferencias y similitudes de la educación en derechos humanos presentes en las normas nacionales entre el currículo de la Educación Infantil y el currículo de la Educación Primaria.

Como señaló el anexo del Real Decreto, la asignatura “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, intentó trabajar la misma línea marcada por las Organizaciones Internacionales del ámbito universal y regional europeo. En este sentido, el aprendizaje de la ciudadanía responsable, exige un largo aprendizaje que se inicia cuando las niñas y los niños establecen relaciones afectivas y sociales para favorecer la participación activa y el desarrollo del pensamiento crítico. Dentro de sus ocho objetivos se destaca el número 5 que dice:

“Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Constitución española”²⁸¹.

Respecto a la justificación de la incorporación en el currículo de la Educación Primaria, el anexo contempló que, debido a los contenidos y procesos que se trabajan desde el currículo de la educación infantil, tales como la autonomía personal, la asunción de hábitos sociales, el respeto a las opiniones ajenas y el respeto a los otros, etc., es en el último ciclo de la educación primaria, en donde, aseguró el Real Decreto:

“Los niños y las niñas están en condiciones de adoptar una perspectiva más amplia para trascender los hábitos adquiridos en relación con el trabajo en grupo, la participación en el funcionamiento de reuniones o asambleas de clase y la práctica de hábitos. Igualmente, los derechos humanos tienen carácter universal y a esta edad son capaces de entender este ámbito y puede adquirir conciencia de su pertenencia a un país y de formar parte de una sociedad global”²⁸².

Se observa cómo el Real Decreto 1513 de 2006, tuvo como propósito presentar una visión de la infancia en la cual existen temáticas que pueden ser trabajadas a partir de algunas edades, mientras que en otras la edad, es un factor determinante para incorporarlas en los procesos educativos de las aulas. Bajo esta línea, el Anexo señaló en el tercer ciclo de la Educación Primaria, la ubicación de conceptos y temáticas tales como la identidad y las relaciones personales, la convivencia en los pequeños grupos, para abordar finalmente conceptos sobre la convivencia social que establece la Constitución, así como los derechos y responsabilidades

²⁸¹ Vid. Reino de España. *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* (2006). BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006, Anexo I, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, objetivo 4, pg. 10.

²⁸² Vid. Reino de España. *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* (2006). BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006, Anexo I, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, pg. 53.

colectivas²⁸³. Tal y como sostiene el Real Decreto, los contenidos se presentan desde lo individual a lo social.

Como se observará en la sección siguiente, mientras que la LOE estipuló que la Educación Primaria, se encamina, entre otras, a preparar al estudiantado en el conocimiento y valoración de los derechos humanos, la sección de objetivos del currículo de Educación Infantil en la misma Ley, estipuló que la educación está encaminada a adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación. Se desconocen las razones de este tratamiento diferenciado, pero cuestiones relacionadas con una visión tradicional de la infancia, así como una distorsión sobre el papel de la escuela infantil en la sociedad actual, entre otros, serían factores que ayudarían a comprender la presencia o ausencia de la educación en derechos humanos, tanto en las medidas legislativas, como en las prácticas curriculares²⁸⁴. Por esta razón, esta tesis doctoral está dirigida a ampliar la comprensión sobre este tratamiento, discusión que se abordará en capítulos posteriores.

2. El Real Decreto 1630 de 2006 que regula el currículo de la Educación Infantil

²⁸³ “...se añadirá el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres”. *Vid.* Reino de España. *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* (2006). BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006, artículo 4.

²⁸⁴ Los obstáculos de la implementación de la educación en derechos humanos en el currículo de la Educación Infantil serán abordados en capítulos posteriores.

El artículo 2 del Real Decreto 1630 de 2006²⁸⁵, establece como finalidad de la Educación Infantil, la de contribuir al desarrollo físico, afecto, social e intelectual de las niñas y los niños. De igual forma, se atenderá progresivamente a las pautas elementales de convivencia y relación social y se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, y que adquieran autonomía personal.

El anexo del Real Decreto²⁸⁶ señala, si bien no de manera expresa, que las niñas y niños en el segundo ciclo de la Educación Infantil son sujetos de derechos, sí establece que las nuevas relaciones sociales, amplias y diversas, llevan implícito un aprendizaje a relacionarse con los demás y a respetar las normas de convivencia, a vivir juntos y se contribuye al posterior desarrollo de la competencia social. En este marco, la enseñanza de pautas de convivencia se basa principalmente en la formación de un ser social que debe aprender a respetar las normas de los otros en sentido abstracto.

La estipulación del respeto a las normas de convivencia, se mantiene a lo largo de las tres áreas del segundo ciclo de la Educación infantil. Por ejemplo, en la primera área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” el bloque 3 (La actividad y la vida cotidiana) establece como contenidos el trabajo de las normas que regulan la vida cotidiana. Por su parte, el bloque 4 (El cuidado personal y la

²⁸⁵ Vid. Reino de España. *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* (2007). BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007, páginas 474 a 482.

²⁸⁶ Vid. Reino de España. *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* (2007). BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007, páginas 474 a 482, Anexo. Área de Conocimiento del Entorno. Criterios de evaluación.

salud), de la misma área, señala como contenido la “aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene”.

Respecto al área de “Conocimiento del entorno” por ejemplo, el bloque 3 “La cultura y vida en sociedad” señala el contenido de “Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.”²⁸⁷.

Además, los contenidos de este bloque comparten similitudes con otros tales como: familia y la Escuela como primeros grupos sociales de pertenencia; toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana; valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen; reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales; identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo; interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas; entre otras.

En esta área (Conocimiento del entorno) se vincula el contenido del respeto a las normas de convivencia, no como contenido del área, sino dentro del criterio de

²⁸⁷ Tal y como se verá más adelante, esta misma línea es trabajada por el Decreto 38 de 2008 de la Comunitat Valenciana. En este marco por ejemplo, en el “Área del medio físico y social” –Bloque 3. La cultura y vida en sociedad-, se encuentra el contenido de “la valoración y el respeto de las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que pertenecen”. *Vid.* Generalitat Valenciana. *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana* (2008). Diari Oficial núm. 5734 de 03.04.2008.

evaluación de “Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece...”. En particular, dentro de este criterio de evaluación se extrae lo siguiente:

“La toma de conciencia sobre la necesidad de lo social, se estimará verbalizando algunas de las consecuencias que, para la vida de las personas, tendría la ausencia de organizaciones sociales, así como la necesidad de dotarse de normas para convivir.

Se observará asimismo, su integración y vinculación afectiva a los grupos más cercanos y la acomodación de su conducta a los principios, valores y normas que los rigen. Especial atención merecerá la capacidad que niñas y niños muestren para el análisis de situaciones conflictivas y las competencias generadas para un adecuado tratamiento y resolución de las mismas”²⁸⁸.

De esta forma, el criterio de evaluación a cuál debe ceñirse el profesorado apunta hacia las oportunidades de incluir la resolución alternativa de conflictos desde la primera infancia. Al parecer, este comportamiento es una incipiente manifestación de la construcción del concepto de educación para la ciudadanía.

En la tercera área (Lenguajes y representación), se vincula el contenido del respeto a las normas de convivencia dentro del Bloque de contenido 1 (Lenguaje verbal), a través de la utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.

De la misma forma, es recurrente observar en el discurso del Real Decreto, la intención de presentar los principios, valores y normas pero de una manera neutral y abstracta. Es decir, como en el caso anterior, son “otros” quienes tienen derechos,

²⁸⁸ Vid. Reino de España. *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* (2007). BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007, páginas 474 a 482, Anexo. Área de Conocimiento del Entorno. Criterio de evaluación número 3.

sobre todo “grupos” y “colectivos” y se evita señalar, al menos de manera explícita, que las niñas y los niños también tienen derechos.

La única alusión que establece el Real Decreto 1630 de 2006, con relación a la existencia explícita de los derechos del estudiantado en Educación Infantil, aparece en la disposición adicional única que establece las enseñanzas mínimas del currículo de Educación Infantil en España. En esta disposición adicional única, vinculada con las enseñanzas de religión, el tercer inciso señala que:

“Las administraciones educativas velarán para que las enseñanzas de religión respetos los derechos de todos los alumnos y de sus familias y para que no suponga discriminación alguna el recibir o no dichas enseñanzas”²⁸⁹.

A continuación se presenta un resumen sobre el Real Decreto 1630 de 2006.

Sección del Real Decreto	Alusiones a los derechos
Fines de la Educación Infantil	En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social...
Objetivos	Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
Preámbulo Anexo	Con todo esto se aprende a relacionarse con los demás y a

²⁸⁹ “Disposición adicional única. Enseñanzas de religión. Salvo aquí, en ningún otro apartado del Real Decreto en mención, se establece alusión alguna a los derechos de las niñas o de los niños de forma particular, o de manera general, sobre los derechos humanos y mucho menos de la educación en derechos. No obstante, es curioso señalar que la única oportunidad en la que se refiere al respeto de los “derechos de los alumnos” es con su relación a la enseñanza o no de la religión”. Vid. Reino de España. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (2007). BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007, páginas 474 a 482.

	respetar las normas de convivencia, a vivir juntos y se contribuye al posterior desarrollo de la competencia social.
Área Conocimiento de sí mismo. Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana	Normas que regulan la vida cotidiana.
Área Conocimiento de sí mismo. Bloque 4. El cuidado personal y la salud	Aceptación de las normas de comportamiento establecidas. durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.
Área Conocimiento de sí mismo. Criterios de evaluación	Se valorará también su participación y utilización adecuada de las normas que los rigen, y la manifestación y progresiva regulación de sentimientos y emociones que provoca la propia dinámica de los juegos, y también si muestra actitudes de colaboración y ayuda mutua en juegos diversos, evitando adoptar posturas de sumisión o de dominio, especialmente entre niños y niñas.
Área Conocimiento del entorno. Criterios de evaluación. Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece	La toma de conciencia sobre la necesidad de lo social, se estimará verbalizando algunas de las consecuencias que, para la vida de las personas, tendría la ausencia de organizaciones sociales, así como la necesidad de dotarse de normas para convivir. Se observará asimismo, su integración y vinculación afectiva a los grupos más cercanos y la acomodación de su conducta a los principios, valores y normas que los rigen. Especial atención merecerá la capacidad que niñas y niños muestren para el análisis de situaciones conflictivas y las competencias generadas para un adecuado tratamiento y resolución de las

	mismas
Área Lenguajes y representación. Bloque 1. Lenguaje verbal	Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, es cuando con atención y respeto.

Tabla 2. Resumen del Real Decreto 1630 de 2006.

Por otra parte, y con el objetivo de centrar la atención en el uso de los materiales curriculares y la promoción de los derechos humanos en la Educación Infantil, se presenta a continuación la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil.

En este marco, antes de examinar ésta relación, resulta necesario mencionar que el término “materiales curriculares”, en el ámbito de la Educación Infantil²⁹⁰, se asocia a cualquier manifestación curricular que está presente dentro o fuera de las aulas de educación infantil y que es elaborada tanto por empresas editoriales, como elaborada de manera más autónoma y diversificada por el profesorado²⁹¹. En definitiva, los materiales curriculares son considerados como un conjunto de medios, objetos y artefactos elaborados específicamente para favorecer el desarrollo de procesos educativos en las escuelas y aulas²⁹², y que a su vez, reproducen la realidad social y cultural de un momento determinado²⁹³.

²⁹⁰ En la segunda parte de esta tesis doctoral se abordarán las generalidades y alcances de los materiales curriculares en el Sistema Educativo desde la perspectiva crítica.

²⁹¹ Vid. TRUEBA MARCANO, B., “Modelos didácticos y materiales curriculares en educación infantil” (1997) 33 *Investigación en la Escuela*, pgs. 35-46.

²⁹² Vid. AREA, M., “Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum” en ESCUDERO, J. M., Y AREA, M., *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (Madrid: Editorial Síntesis) (1999) pgs. 189-208.

²⁹³ Vid. SACRISTÁN, A., “El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica” (1991) 296 *Revista de Educación*, pgs. 245-259.

La Orden ECI/3960/2007 hizo una mención explícita al uso de materiales curriculares en el aula de Educación Infantil y su relación con la educación en derechos humanos. De ellos, se resalta el inciso segundo de la disposición adicional segunda – Materiales didácticos, al señalar que:

“Los materiales seleccionados.... Deberán adaptarse al currículo regulado en esta orden. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”²⁹⁴.

Si bien dicha disposición adicional no se refiere explícitamente a la educación en derechos humanos o a la enseñanza de los derechos de la infancia, sí estipula que los materiales curriculares deberán reflejar y fomentar el respeto de los derechos y deberes constitucionales²⁹⁵. Con la orden ECI/3960/2007 se puso de manifiesto que los materiales curriculares no son invitados de piedra en las aulas de Educación Infantil, no surgen por generación espontánea, así como tampoco tienen un valor neutral en su misión y visión de promover la educación en derechos humanos. Y por tanto, son los centros escolares los encargados de asegurar la presencia en las aulas escolares de materiales curriculares que fomenten los derechos humanos. En este marco, el inciso 3 de la Disposición adicional segunda – Materiales didácticos, estableció que:

²⁹⁴ Vid. Reino de España. Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2008). BOE núm. 5, de 5 de enero de 2008, páginas 1016 a 1036, inciso 2, Disposición adicional segunda. Materiales didácticos.

²⁹⁵ De esta forma, la presente tesis doctoral toma sentido en la medida en que los materiales curriculares utilizados en las aulas de Educación Infantil deberán reflejar los derechos constitucionales. Así que, tanto la Declaración de Derechos Humanos, la Convención sobre los derechos de los niños y un grupo adicional de tratados internacionales firmados y ratificados por el Estado español, deberán reflejar, las alusiones a los derechos y deberes constitucionales que hacen parte del bloque de constitucionalidad español.

“Los centros fomentarán el uso no estereotipado de juguetes, enseres y recursos didácticos propios del contexto escolar. Se seleccionarán, así mismo, materiales didácticos que presenten modelos de personas y comportamientos no estereotipados o sexistas, que mantengan entre sí relaciones equilibradas, respetuosas e igualitarias, así como que fomenten la convivencia entre niños y niñas de diferentes culturas”²⁹⁶.

En otras palabras, toda la comunidad educativa que participa en el proceso de elaboración y práctica de los materiales curriculares tiene la obligación de asegurarse de que estos transmiten y enseñan que cada niña o niño es sujeto de derechos, y que debe ser tratado como un ciudadano o ciudadana. Es decir, los materiales curriculares en el ámbito de la Educación Infantil deberán reflejar y fomentar el respeto de los derechos y deberes constitucionales recogidos en los principios y fines del Sistema Educativo español señalados en la LOE, entendiéndose los derechos humanos en la primera infancia.

Finalmente, hay que subrayar que en ninguna de las regulaciones del ámbito español previamente vistas, tales como la LOGSE, LOE, los Reales Decretos 1513 y 1630 de 2006, entre otros, se hace mención alguna en este sentido, y sólo es en la Orden antes mencionada en la que se señala el papel de los materiales curriculares en la promoción de la educación en derechos humanos.

Una vez vista la regulación del currículo de Educación Infantil a nivel estatal, se procede a continuación a abordar la regulación del mismo en la Comunidad Valenciana. Como se observará, las dos regulaciones son muy similares tanto en contenido como en estructura.

²⁹⁶ Vid. Reino de España. *Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil* (2008). BOE núm. 5, de 5 de enero de 2008, páginas 1016 a 1036, inciso 3, Disposición adicional segunda. Materiales didácticos.

El Decreto 38 de 2008 que regula el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana

El Decreto 38 de 2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana, no hace ninguna alusión a la educación en derechos humanos en sentido general y tampoco en sentido estricto, a la educación en los derechos de la infancia. En términos generales, es una reproducción de lo establecido previamente por el Real Decreto 1630 de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. No obstante, según el Decreto, la Educación Infantil contribuirá a que las niñas y niños desarrollen las capacidades que les permitan:

- “e. Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- j. Conocer y apreciar las manifestaciones culturales de su entorno, mostrando interés y respeto hacia ellas, así como descubrir y respetar culturas próximas”²⁹⁷.

El artículo 7 del Decreto, sobre la autonomía pedagógica de los centros subraya:

“La Conselleria competente en materia de educación fomentará que las programaciones didácticas desarrollen el currículo desde la perspectiva de la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad (particularmente en el consumo y en el comportamiento vial), la paz, la salud, la sostenibilidad, la igualdad entre los sexos, facilitando el desarrollo intelectual, afectivo y social de las niñas y de los niños, ayudándoles a relacionarse con los demás y a aprender las pautas elementales de convivencia”²⁹⁸.

²⁹⁷ Vid. Generalitat Valenciana. *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana* (2008). Diari Oficial núm. 5734 de 03.04.2008, artículo 3, Objetivos del ciclo, incisos e y j.

²⁹⁸ Vid. Generalitat Valenciana. *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana* (2008). Diari Oficial núm. 5734 de 03.04.2008, artículo 7.

El currículo de Educación Infantil está dividido, al menos en cuanto a la estructura formal del mismo, en tres áreas de conocimiento: El área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal; el área del medio físico, natural, social y cultural, y el área de lenguajes: Comunicación y Representación.

Del área del medio físico, natural, social y cultural se destacan según el Anexo al Decreto 38 de 2008 los siguientes objetivos y de los contenidos de esta área de conocimiento, respectivamente:

- “2. Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia.
- 3. Conocer las normas y modos de comportamiento social de los grupos con los que interactúa y establecer vínculos fluidos de relación interpersonal”.

“Bloque 3. La cultura y vida en sociedad.

- a. La percepción de los primeros grupos sociales de pertenencia.
- b. La toma de conciencia de la necesidad de los grupos sociales y de su funcionamiento interno. Las relaciones afectivas que se establecen entre ellos.
- c. La valoración y respeto de las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que pertenecen”²⁹⁹.

De igual forma que en el Real Decreto 1630 de 2006³⁰⁰, en la única oportunidad en la que el Decreto 38 de 2008 de la Comunitat Valenciana incorpora de manera literal los derechos del alumnado, es en la disposición adicional única, sobre las enseñanzas de religión. En ella estipuló lo siguiente:

²⁹⁹ Vid. Generalitat Valenciana. *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana* (2008). Diari Oficial núm. 5734 de 03.04.2008, Anexo, Área de Conocimiento II. El medio físico, natural, social y cultural, objetivos 2 y 3.

³⁰⁰ Vid. Reino de España. *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* (2007). BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007, páginas 474 a 482, Objetivo 2, Área de conocimiento Medio Físico, Natural, Social y Cultural.

“La conselleria competente en materia de educación velará para que las enseñanzas de religión respeten los derechos de todos los alumnos y de sus familias y para que no suponga discriminación alguna el recibir o no dichas enseñanzas”³⁰¹.

D. La Ley Orgánica 8 de 2013

La Ley Orgánica 8 de 2013³⁰², de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa que modifica algunos apartados de la Ley Orgánica 2 de 2006, propuso un cambio metodológico para trabajar la enseñanza de los derechos humanos en el currículo escolar. En este ámbito, se eliminó la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos del currículo de la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, y se propuso su incorporación de manera transversal de la temática de educación cívica y constitucional, en todas las asignaturas durante la educación básica.

La Ley Orgánica 8 de 2013 en la presente tesis doctoral, es traída a colación porque propuso un cambio, en particular en el currículo de educación primaria, de la forma en que la educación en derechos humanos se trabajaría a partir de su puesta en práctica. El análisis de cambio permitirá señalar, entre otras cosas, la debilidad y ausencia en la que la educación en derechos humanos se ejerce en el currículo escolar español. Además, permitirá comprender los resultados sobre la presencia de la educación en derechos humanos en los libros de texto, que serán estudiados en la segunda parte de esta tesis doctoral. Fruto de la Ley en mención, se estableció un

³⁰¹ Vid. Generalitat Valenciana. *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana* (2008). Diari Oficial núm. 5734 de 03.04.2008, Disposición adicional única. Enseñanzas de religión, inciso 3.

³⁰² Vid. Reino de España. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (2013). BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921.

nuevo currículo para la educación primaria, en virtud del Real Decreto 241 de 2014.

El Real Decreto 241 de 2014

Como se señaló previamente, el anterior Real Decreto 1513 de 2006 que regulaba el currículo de la Educación Primaria, determinó que la “Competencia social y ciudadana” era una de las ocho competencias básicas para trabajar en la educación primaria. No obstante lo anterior, con el Real Decreto 241 de 2014, el currículo de la educación primaria, suprime la “Competencia social y ciudadana” y pasa ésta a llamarse “Competencias sociales y cívicas”.

En esta misma línea, el Real Decreto 241 de 2014, decidió incorporar el tratamiento transversal de la educación en derechos humanos en el currículo de Educación Primaria³⁰³, al mismo nivel que otras manifestaciones del currículo como se observa en el artículo 10:

“Elementos transversales.

1. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas”.

³⁰³ La eliminación de esta asignatura es ha sido muy criticada por un gran sector educativo, que entiende entre otras cosas, la importancia de una asignatura que incluya estos contenidos y procesos para mejorar la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos de la sociedad española. A su vez, en el plano jurídico se ha criticado abiertamente que la retirada de esta asignatura viola el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño al echar para atrás todo un recorrido en torno a la obligatoriedad de los Estados de enseñar al estudiantado los derechos recogidos en la Convención, entre los cuales se encuentra el derecho a la educación y el derecho a una educación en derechos humanos.

Al mismo tiempo, el Real Decreto 126 de 2014³⁰⁴, para el desarrollo de las “Competencias sociales y cívicas”, incorpora una nueva asignatura denominada “Valores Sociales y Cívicos”. Como establece el artículo 8 del Real Decreto, los alumnos y alumnas deben cursar, en cada uno de los cursos, la asignatura de Religión o de Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales³⁰⁵.

No obstante lo anterior, a pesar de la modificación a nivel estructural de la presencia de la educación en derechos humanos en el currículo de la educación primaria como se ha señalado previamente, el anexo I del Real Decreto en mención, fue también explícito en señalar, respecto a la formación en el respeto de los derechos humanos, su presencia en el área de Valores Sociales y Cívicos. Así lo estableció en el anexo II³⁰⁶:

“El área Valores Sociales y Cívicos ayuda, en gran medida, a garantizar el derecho universal de los niños y niñas a recibir una educación que les permita desarrollarse al máximo de sus posibilidades, formarse en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y prepararse para asumir una vida responsable en una sociedad libre y tolerante con las diferencias”.

³⁰⁴ Vid. Reino de España. *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (2014). BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, páginas 19349 a 19420.

³⁰⁵ Sin necesidad de entrar en un análisis crítico de las dos Leyes Orgánicas y su relación con la forma de entender el derecho a la educación en el Sistema Educativo español, se observa que, mientras la LOE (2006) y el RD 1513/2006 incorporaban como obligatoria la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos a partir del tercer curso de la educación primaria, la LOMCE (2013) y el Real Decreto 126/2014 posicionan la asignatura “Valores Sociales y Cívicos” al mismo nivel de la asignatura de “Religión”, en la cual los responsables de las niñas y niños deberán optar entre una u otra.

³⁰⁶ Vid. Reino de España. *Anexo II Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (2014). BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, páginas 19349 a 19420.

Por otra parte, llama la atención cómo en el mismo anexo II, en la sección de Valores Sociales y Cívicos, el Real Decreto menciona la existencia de deberes humanos fundamentales. Así lo señaló:

“Por ello, se induce a la empatía, al respeto y a la tolerancia de las otras personas y se proponen elementos relacionados con las habilidades necesarias para relacionarse y actuar de acuerdo con los derechos y deberes humanos fundamentales”³⁰⁷.

Una vez vistas las medidas legislativas en las que se establece el currículo de la Educación Infantil y Primaria, se procede a continuación a explicar la forma en la cual se pone en marcha la educación en derechos humanos en el marco organizativo.

II. LA PUESTA EN MARCHA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL MARCO ORGANIZATIVO

Como fue señalado previamente, el interés de la comunidad internacional respecto a la promoción de la educación en derechos humanos, es que los Estados elaboren propuestas con estas temáticas, a la luz de una estructura ordenada y sistemática como ha sido establecida en el Plan de Acción y en el Programa Mundial de educación en derechos humanos. Tal y como fue señalado por la ONU en las estrategias previamente señaladas, el Sistema Mundial es consciente de que cada Estado, en virtud de sus propias características, impulsará este tipo de proceso. A continuación, se pretende señalar cómo en el sistema español dicho objetivo se ha materializado.

³⁰⁷ Vid. Reino de España. *Anexo II Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (2014). BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, páginas 19349 a 19420, apartado (d).

A. El Plan Nacional de Derechos Humanos

Los planes o estrategias de educación en derechos humanos pueden ser documentos únicos o parte integrante de los planes nacionales de acción de derechos humanos³⁰⁸. Pueden referirse a un sector específico (por ejemplo el Sistema Educativo) o a diversos grupos de agentes (profesionales, grupos vulnerables, público en general, etc.). Este ha sido el caso del Reino de España, en el cual no existe un plan específico de educación en derechos humanos, sino que el ámbito de acción se encuentra establecido en un Plan Nacional de Derechos Humanos³⁰⁹.

Además, la responsabilidad del Reino de España en la elaboración y puesta en marcha de planes de derechos humanos es reducida en la historia de la democracia española. Solo en el año 2008, se emite de manera oficial el primer Plan Nacional de Derechos Humanos en el Estado español, que sigue las directrices de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993, en la cual, se instauró la necesidad de elaborar un plan de acción que permitiese evaluar el cumplimiento progresivo de las estrategias y acciones en el marco de la protección y fomento de los derechos humanos. De manera general, y en lo que concierne a la educación en

³⁰⁸ Vid. Naciones Unidas. *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004, y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos: Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos* (1997). Informe del Secretario General A/52/469/Add.1, pg. 6.

³⁰⁸ Para profundizar sobre las características de los planes nacionales de acción consultar Vid. Naciones Unidas., *Handbook on National Human Rights Plans of Action* (New York: Naciones Unidas) (2002). Para profundizar sobre el papel de los Estados en la elaboración de planes nacionales desde el punto de vista de la doctrina Vid. CHALABI, A., "The nature and scope of states' obligation to adopt a national human rights action plan" (2014) 18:4-5 *The International Journal of Human Rights*, pgs. 391-413.

³⁰⁹ Vid. Gobierno de España. *Plan de Derechos Humanos* (2008). Consejo de Ministros del Gobierno de España. 12 de diciembre de 2008, pgs. 1 a 42.

derechos humanos, se extraen las siguientes características del Plan de Derechos Humanos de 2008:

- El Plan estableció 10 ámbitos de actuación y medidas, de las cuáles aquellas vinculadas con el ámbito educativo, se presentan en el ámbito número 9 titulado Derechos Sociales.
- Dentro del ámbito número 9 “Derechos Sociales”, se destaca el correspondiente al Derecho a la Educación y dentro de este, un ítem vinculado con la “Enseñanza de los derechos humanos en los centros docentes”.
- La medida 117, señaló que se llevará a cabo un seguimiento de la implantación en el currículo escolar de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos³¹⁰.
- La medida 118, señaló la implementación y puesta en marcha de la normativa que regula los requisitos de los planes de estudio que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestra y maestro en Educación Primaria, incluyendo la formación en derechos humanos.
- La medida 122, señaló que se elaborarán y pondrán al día publicaciones y guías sobre la enseñanza de derechos humanos para docentes³¹¹.

³¹⁰ Según el Informe de evaluación del Plan de Derechos Humanos (2012) elaborado por el Gobierno Español, respecto al seguimiento de esta medida de implantación en el currículo escolar, se da por cumplida. Como se observó previamente, con la modificación de la Ley 2 de 2006 (LOE), la asignatura Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, desaparece de la reglamentación currículo escolar, en virtud del Real Decreto 126 de 2014.

³¹¹ Esta medida también se da por cumplida en el Informe de evaluación. No se explicita cuáles se vinculan con la formación de maestros y cuáles con las publicaciones.

- De la mano de la medida anterior, se estableció que en colaboración con las Comunidades Autónomas, se fomentará la producción de materiales para su uso en el primer ciclo de Educación Infantil³¹².
- Las medidas 123, 124 y 125 están destinadas a promover el análisis crítico de los recursos educativos, tanto teóricos como prácticos, con especial atención a la igualdad de género y a la convivencia y ciudadanía intercultural en la sociedad española³¹³.

En el año 2012, el Gobierno de España presentó un informe de evaluación del Plan de Derechos Humanos³¹⁴. En particular, respecto a la temática de la enseñanza de los derechos humanos en los centros docentes, el informe concluyó que para ese periodo:

1. Se ha dado por cumplida la medida referida al seguimiento e implantación en el currículo escolar de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos.
2. Respecto a la implementación y puesta en marcha de la normativa en los planes de estudios del profesorado en formación (maestras y maestros), sobre los derechos humanos, señaló el informe que esta medida se ha puesto

³¹² A nivel programático, al parecer, es la primera vez que un documento oficial se establece en el marco del derecho a la educación, como medida a desarrollar, la vinculación de la educación en derechos humanos en el ámbito de la Educación Infantil, en virtud, como señala el documento, de un entorno educativo en el cuál se adquieren progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social. Se estima por tanto, el compromiso del Estado español en la determinación por parte del currículo de la Educación Infantil, como un espacio con identidad propia y fundamental, para ejercer el objetivo del derecho a la educación centrado en el fomento de los derechos humanos en la primera infancia.

³¹³ El informe de evaluación señaló que está en desarrollo y que están siendo desarrolladas a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, CNIIE.

³¹⁴ Vid. Gobierno de España. *Informe de evaluación del Plan de Derechos Humanos* (2012). Ministerio de la Presidencia. Noviembre de 2012, pgs. 1 a 133.

en marcha a través de un Grupo de trabajo en colaboración con el Consejo de Universidades y la Conferencia General de Política Universitaria.

3. Se señaló que entre el año 2007 y 2012, las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, realizaron actividades informativas en los centros escolares para abordar problemáticas como el acoso escolar, el racismo y la violencia de género. Se señaló que la medida se encuentra en desarrollo.
4. Se dan por cumplidas las medidas referentes al compromiso de diseñar e impartir cursos sobre derechos humanos, así como la de poner al día publicaciones y guías sobre las enseñanzas de derechos humanos para docentes. Para el informe, se da por cumplida la medida de fomento de la producción de materiales para uso de educadores del primer ciclo de Educación infantil, realizada en colaboración con las CCAA, el CIDE y las ONG especializadas³¹⁵.
5. Se encontró que la medida sobre la facilitación a la comunidad educativa, de recursos sobre el uso responsable de los medios de comunicación y del combate de los programas que fomentan cualquier tipo de violencia, que es coordinada por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, se encuentra en desarrollo.
6. Se encontró que la medida sobre el fortalecimiento entre las administraciones educativas del Estado y los Organismos de Igualdad, está en desarrollo continuado.

³¹⁵ Esta medida también se da por cumplida en el Informe de evaluación. No se explicita cuáles se vinculan con la formación de maestros y cuáles con las publicaciones. Por otra parte, de la revisión de literatura y en el conocimiento del que esto escribe, no se han encontrado materiales curriculares destinados al primer y segundo ciclo de la Educación Infantil.

Como se comentó previamente, en la historia de la democracia española desde el Plan de Derechos Humanos de 2008, el cual finalizó en el año 2012, el Gobierno de España no ha coordinado la elaboración de otro Plan. Tampoco se tiene evidencia de otras actuaciones que tengan como propósito establecer de manera ordenada y sistemática los objetivos, propósitos, estrategias, proyectos y acciones de derechos humanos en manera general, y en manera particular, sobre la educación en derechos humanos.

Se considera, que la creación de planes de educación en derechos humanos facilita la integración y coherencia de las medidas vinculadas con las políticas de educación. Estos planes suponen la oportunidad para integrar las medidas relacionadas con el desarrollo de los contenidos de derechos humanos, en todo el currículo escolar, tanto del Sistema Educativo básico como del universitario. Sin embargo, de acuerdo a los datos estudiados se observa que en España en todos los años de democracia, salvo el Plan Nacional de Derechos Humanos de 2008, es nula la presencia de nuevos planes o mejoras. De ahí que incluso los medios de comunicación se hayan hecho eco de que en España, prácticamente ningún futuro educador profesional oiga hablar de derechos humanos durante sus tres o cinco años de formación universitaria³¹⁶.

En este marco, la comunidad académica también se ha posicionado sobre la importancia de un plan nacional. Por ejemplo, en virtud del programa HURI-AGE,

³¹⁶ Los medios de comunicación se hicieron eco de la ausencia de educación en derechos humanos en las políticas públicas. Este documento se puede encontrar en el portal del periódico El País. Véase el artículo publicado el 22 de Marzo de 2012 titulado “*Educación en derechos humanos: asignatura suspensa*”, http://elpais.com/diario/2004/03/22/educacion/1079910008_850215.html (31/05/2018).

Consolider-Ingenio, y apoyado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, se señaló como recomendación para el nuevo Plan de Derechos Humanos, que el Plan Nacional de Derechos Humanos pueda ser un instrumento para el desarrollo de una estrategia de educación en derechos humanos, de las cuáles recuerda que es esencial la aprobación de un plan nacional específico de educación en derechos humanos.

B. Los Planes Autonómicos de Educación en Derechos Humanos

Una vez vista la forma en virtud de la cual, el Estado español estructura desde el punto de vista programático la educación en derechos humanos, a continuación se presentarán las experiencias a nivel autonómico para la promoción de la educación en derechos humanos³¹⁷.

En el ámbito autonómico, se destaca el Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, elaborado para el periodo (2008-2011)³¹⁸. Tiene como elemento característico, incorporar además de las generalidades de la educación en derechos humanos, una estrategia de educación para la paz³¹⁹.

³¹⁷ En el momento en que se termina de escribir esta tesis doctoral se ha presentado también el Plan Estratégico de Derechos Humanos del Ayuntamiento de Madrid (2017-2019). Al tratarse de un plan de derechos humanos y no de educación en derechos humanos se presenta aquí de manera informativa. Además, su presencia es un síntoma de la desarticulación de la promoción de la educación en derechos humanos en el Reino de España, debido entre otros factores, a cuestiones políticas de los partidos que gobiernan por ejemplo, a nivel nacional, autonómico o local. *Vid.* Ayuntamiento de Madrid. *Plan Estratégico de Derechos Humanos del Ayuntamiento de Madrid* (2016). Tercera Tenencia de Alcaldía, páginas 1 a 100.

³¹⁸ *Vid.* Gobierno Vasco. *Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos* (2007). Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social. Diciembre de 2007, páginas 1 a 246.

³¹⁹ *Vid.* *Ibidem*, pg. 12: “La Educación para la Paz, en un sentido amplio, también implica –y se solapa– con la educación en derechos humanos. Y es que la educación para la paz, entendida como paz positiva, es mucho más que la mera ausencia de violencia directa (paz negativa). La educación para la paz se dirige, así, a procurar tendencialmente un nivel reducido de violencia directa y un

Se resalta del Plan en mención³²⁰, su interés por acciones concretas por ejemplo, la elaboración con la Dirección de Derechos Humanos, el Departamento de Educación, así como con Universidades y la Dirección de Innovación Educativa, de unidades didácticas y planes globales de intervención educativa para la paz y los derechos humanos desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria, así como promoción de campañas anuales de promoción de los derechos humanos y los valores de Cultura de Paz en todos los niveles educativos, contando también en la primera infancia. Diez años después, el actual Gobierno Vasco se encuentra en la ejecución de un nuevo Plan de Derechos Humanos, titulado “Plan de Convivencia y Derechos Humanos 2017-2020”³²¹.

Otra Comunidad Autónoma que también ha expresado su interés por trabajar la educación en derechos humanos en el currículo escolar, es la Comunidad de Castilla-La Mancha, en virtud del Plan de Acción en Derechos Humanos³²². Según el Plan, el objetivo general es “hacer llegar la importancia de los valores democráticos de tolerancia, de respeto a las diferencias, de igualdad, de solidaridad

elevado nivel de justicia y cultura reconciliadora. Se persigue la eliminación de la violencia estructural y cultural al tiempo que se busca la armonía social y el respeto a los derechos de todos sobre la base de los valores, prioritarios, de igualdad, justicia y solidaridad”.

³²⁰ Según el documento “*Human Rights Education in the School System of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice*”, se destaca como puntos fuertes del Plan, según el Consejo de Europa, la claridad y precisión de los objetivos que facilitarán la monitorización y evaluación del mismo. Vid. Consejo de Europa. *Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice* (Warsaw: OSCE/ODIHR, UNESCO, OHCHR) (2009). Documento adoptado por la Office for Democratic Institutions and Human Rights of the Organization for Security and Co-operation in Europe.

³²¹ Vid. Gobierno Vasco. *Plan de Convivencia y Derechos Humanos 2017-2020. Un objetivo de encuentro social, la opción por la empatía*. (2017). Secretaría General para la Paz y la Convivencia. Diciembre de 2007, páginas 1 a 76.

³²² Vid. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. *Plan de Acción en Derechos Humanos en Castilla-La Mancha* (2007). Consejería de Educación y Ciencia. Diciembre de 2007, páginas 1 a 60.

y de convivencia en un marco intercultural, a toda la comunidad educativa de nuestra región”³²³. Si bien es cierto el título del Plan no hace mención expresa a la educación en derechos humanos, en los objetivos específicos sí se trabajaron estos aspectos. Por ejemplo se resaltan los siguientes:

- “1. Proporcionar orientaciones para la inclusión, en todos los aspectos de la vida de los centros educativos no universitarios de Castilla-La Mancha, de los contenidos propios de la Educación para los Derechos Humanos, de acuerdo con la legislación educativa vigente.
2. Promover la formación del profesorado en materia de Educación para los Derechos Humanos en el marco de la Educación en Valores
3. Incluir los Derechos Humanos, en su vertiente práctica y como contenido curricular, en las enseñanzas básicas obligatorias de Castilla-La Mancha”.

Por otra parte, se observa un interés a nivel autonómico, sobre la creación de materiales curriculares que promuevan la educación en derechos humanos. En este marco, la acción frente a los materiales curriculares tuvo como objetivo:

- “9. Difundir recursos y materiales didácticos para el trabajo sobre contenidos propios de la Educación para la Convivencia y Educación para los Derechos Humanos”.

C. Otros planes sobre derechos de la infancia

A la par de la existencia del Plan Nacional de Derechos Humanos de 2008, el Estado español ha elaborado otros planes nacionales relacionados con la infancia, de los cuales se destaca, el Plan Estratégico de Infancia y Adolescencia. El Plan en mención se ha elaborado en dos momentos. El primero, aprobado en 2006 y el segundo, a finales de 2013. A continuación se presentan los elementos comunes que tienen relación con la educación en derechos humanos con especial atención al ámbito educativo de la primera infancia.

³²³ El Plan señala que los destinatarios serán las alumnas y alumnos de Educación Primaria y Secundaria y no incluye al estudiantado de Educación Infantil.

El Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia³²⁴ pretende entre otros fines, analizar la implementación de políticas de infancia que se vienen desarrollando en el país y que giran especialmente en torno a los principios, obligaciones y derechos señalados en la Convención sobre los Derechos del Niño³²⁵.

Respecto a la educación en derechos humanos, a pesar de no hacerlo de manera explícita en el contenido del mismo³²⁶, el objetivo estratégico 4, que consiste en fomentar la sensibilización social sobre los derechos de la infancia en los diferentes escenarios de socialización, señaló las siguientes medidas:

- La incorporación de los derechos de la infancia en la formación del personal docente que trabaja en el Sistema Educativo.
- El desarrollo de acciones que permitan hacer llegar de una manera adaptada el texto de la Convención sobre los Derechos del Niño a los colegios.
- La difusión del mismo Plan en versión adaptada para las niñas y para los niños.

³²⁴ Vid. Reino de España. *Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia* (2006). Consejo de Ministros del Gobierno de España, 6 de junio de 2006, páginas 9 a 49.

³²⁵ Esta iniciativa surge como consecuencia del Comentario general 2 del Comité de los Derechos del Niño en 2002 que estableció: “Inciso 7: *El Comité estima que todos los Estados necesitan una institución de derechos humanos independiente encargada de promover y proteger los derechos del niño. Lo que interesa principalmente al Comité es que la institución, cualquiera sea su forma, pueda vigilar, promover y proteger los derechos del niño con independencia y eficacia*”, Vid. Naciones Unidas. *Comentario General No.2, El papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos del niño* (2002). Documento CRC/GC/2002/2 del Comité de los Derechos del Niño.

³²⁶ Hace parte del común denominador, el conjunto de normas así como de planes nacionales que utilizan términos distintos para referirse a la educación en derechos humanos. Cabe anotar por ejemplo, cómo el Plan Estratégico de la Infancia y la Adolescencia de 2006 utiliza el término “Derechos de la infancia” y en el cuál, se vinculan temas relacionados especialmente con la Convención sobre los Derechos del Niño.

- Favorecer el conocimiento y difusión de los derechos y necesidades de la infancia mediante la constitución de centros documentales.

Respecto al objetivo estratégico 8, que consiste en garantizar una educación de calidad para todos, las medidas señaladas fueron:

- Incluir propuestas curriculares y organizativas derivadas de la diversidad del alumnado, potenciando la atención específica desde los grupos en situación de exclusión social (mujeres, minorías, personas en situación de discapacidad, etc.)³²⁷.

Posteriormente, el Gobierno español presentó el II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia³²⁸. En términos generales, al parecer, avanza un poco más en el sentido formal de establecer de manera explícita que el derecho a la educación implica también la educación en derechos, esto es, el derecho a ser educados en los valores universales de la propia Convención sobre los Derechos del Niño y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

A pesar de que este segundo Plan tampoco trabaja de manera explícita en su contenido la educación en derechos humanos, sí se pueden destacar los siguientes ejes temáticos y objetivos con sus respectivas medidas. Dentro de los objetivos

³²⁷ En el marco del Plan Estratégico *Vid. Plan Estratégico...*, op. cit., objetivo 8, se determinó la necesidad de establecer un sistema permanente de información para evaluar el estado de la infancia. Fruto de ello, el Gobierno español elaboró el Informe “La Infancia en Cifras 2009”. *Vid. GAITÁN MUÑOZ, L., La Infancia en cifras* (Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social) (2009). En dicho informe se señaló por ejemplo, que en el caso del segundo ciclo de la Educación Infantil, para el curso 2008-2009, el 89.4% del estudiantado con necesidades educativas especiales estaba vinculado a los centros ordinarios. A su vez, que las primeras etapas de la enseñanza, recuerda el informe, son las que acogen a mayor número de niñas y niños con algún tipo de discapacidad.

³²⁸ *Vid. Reino de España. Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia* (2013). Consejo de Ministros del Gobierno de España, 5 de abril de 2013 páginas 1 a 68.

vinculados de alguna manera con la educación en derechos humanos, se destaca el sub-objetivo 1.3 denominado “Impulso de la sensibilidad social sobre los derechos de la infancia”, en la que se propone la movilización de todos los agentes implicados en este proceso. Dentro de esta, se señalaron las siguientes medidas:

- Sensibilizar sobre los derechos de la infancia, a través de campañas y acciones a la población general y los colectivos que trabajan con menores de edad.
- Introducir la Convención sobre Derechos del Niño en la formación universitaria.
- Desarrollar actividades de divulgación y difusión de los Planes Nacionales de Infancia, así como de los informes realizados por el Gobierno Español, el Comité de los Derechos del Niño de la ONU, así como de Convenciones, Resoluciones, Recomendaciones, etc.

Respecto al objetivo estratégico 6, el cual persigue garantizar una educación de calidad³²⁹, se establecieron las siguientes medidas:

- Potenciar valores basados en la convivencia y el respeto, a través de acciones que complementen el desarrollo de una educación en valores y derechos humanos, en los centros de Educación Primaria y Secundaria.
- Potenciar y crear contenidos curriculares en materia de derechos de la infancia para todas las etapas educativas, así como sobre los deberes y responsabilidades de los niños en el ámbito educativo.

³²⁹ Los Planes Estratégicos sobre la Infancia y la Adolescencia, recogen además de los objetivos y de las medidas concretas a desarrollar, un catálogo de indicadores generales y específicos para cada objetivo, con el propósito de evaluar la situación de la infancia en España. Para ello se creará, estipuló el Plan, una Comisión de Seguimiento que evaluará de manera continua dicho proceso.

- Impulsar programas de formación inicial y permanente sobre la Convención sobre los Derechos del Niño, así como en derechos y necesidades de la infancia³³⁰.

Respecto al objetivo estratégico 6, el cual persigue promover la participación infantil, defendiendo el derecho al juego, al ocio, y al tiempo libre en entornos seguros, se establecieron entre otras, la medida de llevar a cabo acciones formativas de sensibilización en el ámbito local sobre la situación de los derechos de la infancia.

En términos generales, se ha podido constatar cómo, desde una estructura internacional y nacional, se ha intentado en las últimas décadas, promover una educación en derechos humanos en el Sistema Educativo. Una vez cumplido este cometido, en la segunda parte de esta tesis doctoral, se abordará el estudio de la representación de la educación en derechos humanos en los libros de texto de Educación Infantil. Para ello, se abordarán los elementos teóricos del papel que juega la educación en derechos humanos en el Sistema Educativo, y se procederá a explicar la forma en virtud de la cual, se ha analizado, desde una visión crítica, cómo los materiales curriculares, como elementos activos del proceso educativo, representan la educación en derechos humanos en la primera infancia.

³³⁰ En consonancia con lo anterior, se observan únicamente indicadores de cumplimiento del Plan de carácter cuantitativo, es decir, vinculado a número de niños que trabajan, porcentaje de alumnos que acaban las etapas educativas, etc., pero se echa en falta, por ejemplo, la presencia de indicadores vinculados con la existencia de procesos y acciones específicas en el ámbito educativo, como reza la medida de “potenciar y crear contenidos curriculares en materia de derechos de la infancia”.

SEGUNDA PARTE. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS MATERIALES CURRICULARES PARA LA PRIMERA INFANCIA

PRIMER CAPÍTULO. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA PRIMERA INFANCIA

I. LA TEORÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN COMO MARCO PARA ENTENDER LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA PRIMERA INFANCIA

A. El concepto de la Teoría Crítica en la Educación y una visión alternativa sobre el concepto de infancia

JAMES, JENKS y PROUT recuerdan que desde el surgimiento de la Escuela como institución que promueve la escolarización, la unidad de análisis sobre el proceso de construcción social de la infancia no es la Escuela en sentido literal, sino el curriculum escolar³³¹. Tal y como asegura GIMENO-SACRISTÁN, el currículum escolar es una construcción social y cultural, desarrollada a lo largo de la historia, y sometida a la influencia de factores sociales, económicos y políticos, en la cual se manifiesta el conflicto de significados sobre las personas y las prácticas

³³¹ Vid. JAMES, A., JENKS, C. y PROUT, A., *Theorizing Children* (Cambridge: Teachers College Press) (1998).

curriculares³³². Si se asume como válida esta noción del curriculum escolar, la racionalidad más afín no puede ser otra que la racionalidad emancipatoria.

En este marco, para GIROUX, la racionalidad emancipatoria³³³, contraria a la racionalidad técnica, está basada en la crítica y en la acción. Tiene como objetivo criticar las manifestaciones restrictivas y opresivas y al mismo tiempo fomentar la libertad individual y el bienestar. Este modelo se aparta de cualquier intención de alejar que las situaciones de dominación se legitimen y eviten que las personas desarrollen un compromiso crítico y abierto. Se necesita oportunidades en las que el estudiantado sea motivado para elaborar sus propios significados³³⁴ y para definir las alternativas de acuerdo al contexto y a las experiencias que afectan sus vidas. Es decir, se necesita una Escuela que fomente los procesos emancipatorios³³⁵.

En este sentido, la Teoría Crítica en la educación difiere de las corrientes racionalistas de la Escuela tradicional, y en consecuencia, no distingue los muros que “separan” la Escuela de la sociedad. En otras palabras, que si el currículum escolar es una construcción social y cultural, la comunidad educativa ha de estar comprometida con el tratamiento del conflicto y el desvelamiento de los significados que favorecen el distanciamiento entre la Escuela y la sociedad, pero

³³² Vid. GIMENO SACRISTÁN, J., *El curriculum, una reflexión sobre la práctica* (Madrid: Morata) (1991: 3ª ed.).

³³³ Vid. GIROUX, H. A., *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition* (South Hadley: Bergin & Garvey) (1983), pg. 241.

³³⁴ Los significados están presentes tanto en las prácticas curriculares como en las interpretaciones de esas prácticas curriculares, y desde una perspectiva técnica y no emancipatoria, el estudiantado reproduce los significados construidos por otros, pero no tiene la posibilidad de rechazarlos para construir unos alternativos.

³³⁵ Sobre la emancipación y curriculum escolar, no obstante su breve mención en esta sección, en páginas posteriores se estudiará su concepto y características.

sobre todo aquellos que reproducen la desigualdad y la injusticia social. En palabras de SÁNCHEZ-BLANCO:

“Ello significa dar el salto en las prácticas e interpretaciones curriculares de la Educación Infantil desde una sociología del alumno-alumna a una sociología de la escuela, que explique los mecanismos que tienen lugar en ésta para transformar tales supuestos déficits iniciales en diferencias sociales que excluyen; y lo que es más grave, que acaban siendo aceptadas como naturales por los propios sujetos”³³⁶.

Además, la teoría crítica de la educación al entender la educación como un proceso centrado en cómo se desmantelan situaciones de poder que reproducen injusticias y desigualdades, genera cada vez más preguntas que respuestas (porque de ser lo contrario convertiría la educación en un instrumento y no en un fin)³³⁷. En otras palabras, es a través de la crítica a esos modelos dominantes, que nuevos discursos y nuevas alternativas pueden ser materializados dentro y fuera del aula.

En este marco, es fundamental recordar el concepto de ideología desde esta perspectiva crítica. Para GRUNDY:

“Aparece aquí este aspecto de la ideología en cuanto conjunto dominante de ideas que, en cierto sentido, deforma la realidad, haciendo que lo construido por la cultura parezca “natural”. Las ideas construidas por la cultura siempre están abiertas a la discusión porque incluyen contradicciones. Pero, cuando se acepta irreflexivamente un conjunto concreto de significados que enmascaran contradicciones, y cuando esos significados son congruentes con los intereses de la clase o grupo dominante, está actuando la ideología”³³⁸.

Esta perspectiva crítica que se ha venido resumiendo en las últimas líneas, ha tenido eco en la construcción de un discurso propio para comprender nuevas

³³⁶ Vid. SÁNCHEZ BLANCO, C., *De la Educación Infantil y su crítica: dilemas curriculares. escolaridad temprana y discusión ideológica* (Sevilla: MCEP) (2000), pgs. 274-275.

³³⁷ Más adelante se observará cómo la educación en derechos humanos basada en el empoderamiento también ofrece más preguntas que respuestas.

³³⁸ Vid. GRUNDY, S., *Producto o praxis del currículum* (Madrid: Ediciones Morata) (1998), pg. 155.

alternativas dentro de la Didáctica de la Educación Infantil. Por ejemplo, para

SÁNCHEZ-BLANCO:

“Se trata de abandonar este enfoque paidocentrista en las prácticas curriculares para preconizar la necesidad de una reflexión crítica sobre tales prácticas, donde cabe la misma reflexión del profesorado sobre sus acciones, tanto en el aula como en los equipos, o con otros miembros de la comunidad escolar, pasando a discutir así acerca de las ideologías presentes en las actuaciones y la influencia que ejerce el contexto socio-económico, político y cultural en éstas”³³⁹.

Para ello, el profesorado debe ser consciente de que en sus propias prácticas curriculares pueden existir distorsiones con la capacidad de afectar la formación de las niñas y niños. Así lo señala SÁNCHEZ-BLANCO cuando expresa que:

“Se trata de abandonar este enfoque paidocentrista en las prácticas curriculares para preconizar la necesidad de una reflexión crítica sobre tales prácticas, donde cabe la misma reflexión del profesorado sobre sus acciones, tanto en el aula como en los equipos, o con otros miembros de la comunidad escolar, pasando a discutir así acerca de las ideologías presentes en las actuaciones y la influencia que ejerce el contexto socio-económico, político y cultural en éstas”³⁴⁰.

En este sentido, la Teoría Crítica en la Educación Infantil, se posiciona también para favorecer procesos emancipatorios a todos los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este marco, MACNAUHTON apuntó que una de las primeras tareas en el currículo de la Educación Infantil, es favorecer una crítica a las ideologías de esta forma:

Descubrir las ideologías – descubrir lo invisible- es el primer paso para desafiar las relaciones de poder que estas ocultan y apoyan. La crítica a las ideologías hace referencia a hacer explícito las ideologías implícitas que dominan nuestra sociedad, sus poderosos efectos y los intereses que

³³⁹ Vid. SÁNCHEZ BLANCO, C., *De la Educación Infantil...*, op. cit., pgs. 274-275.

³⁴⁰ Ibidem, pgs. 274-275.

quieren promover. La crítica a las ideologías ha creado nuestra falsa conciencia³⁴¹.

En otras palabras, la crítica a las ideologías será la forma en virtud de la cual, la presente tesis doctoral intentará “descifrar” la forma en que la educación en derechos humanos está siendo representada en los libros de texto de Educación Infantil. El análisis de cómo se enseñan los derechos humanos en los materiales curriculares de la primera infancia, será una primera apuesta en la conducción de modelos alternativos³⁴², para promover el respeto de los derechos de las niñas y niños en la Escuela.

Una escuela infantil que trabaja sobre la base de la democracia, debe alejarse de la reproducción de modelos dominantes que desarrollan habilidades en términos de producción económica, y situarse en aquellos que promueven procesos de reflexión crítica. Como apuntan HÄGGLUND y SAMUELSSON³⁴³, la educación para la primera infancia debe ser entendida como una práctica democrática en todos los niveles, desde las políticas públicas hasta el aula de clase. Los autores se centran en este último para ilustrar en primer lugar, un cambio de mentalidad para entender

³⁴¹ La versión en inglés señala: “Discovering ideologies –uncovering the invisible- is the first step to challenging them and the oppressive and unjust power relations they hide and support. Ideology critiques involve making explicit the implicit ideologies that dominate our society, their power effects and the interest they serve. Ideology critique reveals how ideology has created our false consciousness”, en Vid. MACNAUGHTON, G., *Doing Foucault in early childhood studies: Applying poststructural ideas* (London: Routledge) (2005), pg. 6.

³⁴² Otros autores señalan que estas alternativas pueden ser entendidas como “resistencia”. Por ejemplo: “La “Cultura infantil” es ante todo una pedagogía del placer y, como tal, no puede ser contrarrestada solamente a través del propio aislamiento y de los niños y niñas. Estrategias de resistencia deben ser formuladas para entender la relación entre la pedagogía, la producción de conocimiento, la formación de la identidad y el deseo”, en Vid. STEINBERG, S., y KINCHELOE, R., *Kinderculture: The Corporate Construction of Childhood* (Boulder: Westview Press) (1998), pg. 5.

³⁴³ Vid. HÄGGLUND, S. y SAMUELSSON, I. P., “Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship” (2009) 41:2 *International Journal of Early Childhood*, pgs. 49-63.

esta más que como un sistema político, como una forma de convivencia. En esta línea, STEIBERG y KINCHELOE reseñando a FREIRE señalaron:

“Como Paulo Freire mantuvo hace años, una educación crítica en la infancia se interesa por el conocimiento y las intuiciones que los niños traen a la escuela. En la hiperrealidad, tal principio pedagógico significa que los educadores tienen la obligación de estudiar la cultura infantil, sus efectos sobre los consumidores, y la relación con el deseo. Si estamos interesados en conocer a nuestros hijos, tal pedagogía ofrece una línea directa en su conciencia, así como su percepción de sí mismos y del mundo”³⁴⁴.

En términos generales, quienes tienen la responsabilidad mayor en el proceso de desmantelamiento de las distorsiones presentes en el currículo de la Educación Infantil, es decir, en el proceso de la construcción de alternativas críticas en el aula de Educación Infantil, es el profesorado. Sin entrar en el análisis de su papel, misión que será abordada en capítulos siguientes, bajo esta línea, MACNAUGHTON señaló:

“El profesorado en educación infantil puede usar la reflexión crítica y la crítica a las ideologías para revelar cómo estas formas incrustadas de injusticia y desigualdad aparecen todos los días en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje y cómo utilizando ese conocimiento pueden ser transformadas”³⁴⁵.

En conclusión, la Teoría Crítica en la Educación Infantil pone sobre la mesa aspectos que han sido normalizados en la Escuela actual tales como: qué se entiende en la actualidad por la escuela infantil; la necesidad de evaluar la forma en que se desarrolla el trabajo pedagógico y si este utiliza métodos participativos; y el

³⁴⁴ Vid. STEINBERG, S., y KINCHELOE, R., *Kinderculture: The...*, op. cit., pg. 5.

³⁴⁵ La versión en inglés señala: “Early childhood educators could use critical reflection and ideology critique to reveal how these embedded forms of injustice and inequality appear in the everyday world of teaching and learning, and then use this knowledge to transform them. Critical reflection means that there are always far more questions than there are answers”. Vid. MACNAUGHTON, G., *Doing Foucault...*, op. cit., pg. 10.

posicionamiento frente a la crítica de discursos dominantes en torno a las relaciones de poder, la construcción del conocimiento de la diferencia y la diversidad. Por tanto, la perspectiva crítica transforma la visión de la escuela infantil hacia un espacio también político, pero no en términos de votación y elecciones, sino un espacio de contraste entre lo que afecta a la formación integral del ciudadano y a aquello que la impide. En este caso, los derechos de las niñas y los niños, así como la obligación de profundizar sobre cómo se enseñan estos, son ejemplos de una educación entendida como una apuesta política. Sin embargo, las posibilidades de comprensión de estos nuevos retos desde la Teoría Crítica, necesita también de una comprensión alternativa sobre si las niñas y niños son sujetos de derecho con identidad propia y en consecuencia, si tienen la capacidad de actuar frente a su propio proceso de formación integral. A continuación se abordará esta visión de la infancia más acorde con los lineamientos de una teoría crítica de la Educación Infantil.

Una visión alternativa sobre el concepto de infancia

Uno de los obstáculos para llevar la educación en derechos humanos a las aulas de Educación Infantil, tal y como será explicado posteriormente, es el rechazo a conceptualizar una visión alternativa sobre la primera infancia más acorde con el papel de la Escuela en el mundo actual.

JAMES, CHRIS y PROUT establecen dos concepciones para entender la forma en la que social y culturalmente, se ha construido el concepto de infancia³⁴⁶. La

³⁴⁶ Vid. JAMES, A., JENKS, C. y PROUT, A., *Theorizing Children*.

primera, una “Concepción pre-sociológica de la Infancia”, caracterizada por atributos tales como: *el niño inocente, el niño inmanente, el desarrollo natural de niño*, entre otras. Los niños y niñas, bajo este modelo son considerados sujetos pasivos que no existen como categoría social y sometidos a una representación de *inocencia* y de *inmadurez*³⁴⁷. En este marco, esta concepción tradicional que sostiene que la infancia es una “preparación para la edad adulta, imperfecta e inocente” ha sido vinculada también al conjunto de prácticas curriculares que se manifiestan en la escuela infantil desde una visión tradicional. Por ejemplo, BLAISE relaciona la escuela tradicional y la concepción “pre-sociológica” de la infancia, de la siguiente manera:

“El discurso tradicional de la infancia posiciona a los niños en la primera infancia como inocentes, pasivos y faltos de capacidad de empoderamiento, evitando que la agencia sea de difícil de reconocer”³⁴⁸.

La segunda concepción, conocida como “Concepción sociológica de la infancia”³⁴⁹, en la que se identifica a las niñas y los niños como actores activos en la construcción de su propia identidad, discurso alternativo por tanto del discurso tradicional que posiciona a la infancia como carente de autonomía y agencia. Tal y como señalan PROUT y JAMES, la infancia deber ser entendida de la siguiente manera:

“Los niños y niñas son, y deben ser considerados como sujetos activos en la construcción y la determinación de sus propias vidas, de las vidas de

³⁴⁷ Vid. PROUT, A., y JAMES, A., “A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems” en Vid. PROUT, A., y JAMES, A. (eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (London: Routledge) (1997), pg. 7.

³⁴⁸ Vid. BLAISE, M., *Playing it straight: Uncovering gender discourse in early childhood education* (Abingdon: Routledge) (2005), pg. 18.

³⁴⁹ Con definiciones como *el niño socialmente construido, the social structural child*, entre otras.

quienes les rodean y de las sociedades en las que viven. Los niños y niñas no son sólo sujetos pasivos de las estructuras sociales y de los procesos”³⁵⁰.

Esta segunda concepción propone que la infancia, además de ser entendida como un proceso biológico propio del desarrollo humano, también es una construcción social. Esta nueva concepción apoyó la idea poco extendida de que los niños y niñas son sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que participan en la construcción del currículum escolar³⁵¹. Bajo esta óptica, WYNESS apuntó que:

“Señalando al "niño" como una categoría social estructural, es una forma de establecer su posición social y su estatus. La infancia no es una etapa de transición. Ubicando a los niños dentro de la estructura social, simplemente, es hacerlos visibles. Los niños son una categoría social visible”³⁵².

Igualmente, señala la autora, las diferentes representaciones de los niños y niñas, generan distintas consecuencias frente a las relaciones que estos construyen con su entorno³⁵³. En otras palabras, la infancia es una entidad histórica y social, y no simplemente una noción biológica. Sobre la influencia de la historia en el proceso de construcción social de la infancia, especialmente en relación con el proceso de socialización, HOYLES sostuvo que:

³⁵⁰ Vid. PROUT, A., y JAMES, A., “A new...”, op. cit., pg. 29.

³⁵¹ Vid. Ibidem, , pg. 98.

³⁵² Vid. WYNESS, M., *Childhood and Society* (Hampshire: Palgrave Macmillan) (2012), pg. 32.

³⁵³ Sobre este proceso de etiquetación, se observa como al hablar de la infancia como construcción social, no solamente se han construido “etiquetas” de cómo deben comportarse las mujeres, los inmigrantes, etc., sino que también la infancia se ve influenciada por un proceso de construcción de la “diferencia” asentado en parámetros de exclusión: “Así, los niños son marcados como los "otros", ya que se considera que carecen de las cualidades que se valoran para un varón adulto, blanco, heterosexual, de clase media en la sociedad”, en Vid. HOLMES, R., y BARRON, I., “Exploring representations of children and childhood in history and film: silencing a voice that is already blue in the face from shouting”. Vid. JONES, L., HOMES, R. y POWELL, J. (eds.), *Early Childhood Studies: A Multiprofessional Perspective: A Multiprofessional Perspective* (Berkshire: Open University Press) (2005), pg. 155.

“La construcción de este nuevo tipo de vida (en relación con el proceso de escolarización de masas) para un cierto grupo de niños fue la base sobre la que el nuevo mito de la infancia se iba a construir. Ahora, en el siglo XX, en el oeste, es difícil mirar a los niños y evitar el poder del mito en el cual se ha desarrollado. Una manera de deconstruir el mito es el de analizar su historia, mirar otras culturas y para demostrar la forma en que el mito se ve desafiada por las propias palabras y acciones de los niños”³⁵⁴.

La infancia es una creación de la sociedad y como tal, está sujeta a los cambios generados por las grandes transformaciones sociales que se producen³⁵⁵, la cual puede ser explorada en diferentes contextos tales como la Escuela, la ciudad y el hogar. Tal y como sostiene JAMES y PROUT, cada uno de estos contextos espaciales está destinado a regular y controlar a los niños y las niñas. Bajo este marco, en la actualidad casi nadie duda de la influencia del entorno social en la forma en que tanto los adultos como los niños y niñas, influyen en la construcción social del concepto de infancia³⁵⁶.

Una vez visto cómo sociológicamente se construye el concepto de infancia, y antes de abordar el estudio de la educación en derechos humanos en la primera infancia, es fundamental precisar el papel del Derecho en la regulación y la construcción de este concepto. Para JAMES y JAMES³⁵⁷, el Derecho participa también en la

³⁵⁴ Al referirse al “mito”, el autor se apoya en la forma en que las figuras de inocencia y cuidado fueron abordadas para explicar las distintas representaciones de la infancia en la sociedad de la época. Vid. HOYLES, M., y EVANS, P., *The politics of childhood* (London: Journeyman Press) (1989), pg. 14.

³⁵⁵ Vid. STEINBERG, S., y KINCHELOE, R., *Kinderculture: The...*, op. cit., pg. 2.

³⁵⁶ Vid. VYGOTSKY, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona: Crítica) (1996), pgs. 141-158.

³⁵⁷ Vid. JAMES, A., y JAMES, A., *Constructing childhood: Theory, policy and social practice* (Hampshire: Palgrave MacMillan) (2004), pgs. 1-244. A su vez, señalan que para entender el concepto de infancia no es posible partir de bases absolutas, en términos de una sola infancia para todas las culturas y tiempos, sino que cada sociedad (local, regional, nacional, etc.) otorga significados distintos sobre dicha concepción. Señalan los autores que a pesar de que la infancia en las diferentes culturas puede tener elementos en común, estos son necesariamente distintos para cada grupo humano (en términos de edad). De ahí la necesidad de, como lo plantea la siguiente tesis

construcción del concepto de infancia, en virtud de la creación y mantenimiento de un marco regulador que la define como un tipo específico de colectividad, en el que las distintas interacciones entre los niños, niñas y adultos, son construidas y reguladas. Bajo esta perspectiva, al estudiar la forma en que se representa la educación en derechos humanos en los materiales curriculares, el Derecho, entendido como un marco regulador, informa cómo “debe ser” entendida la infancia dentro y fuera del Sistema Educativo. Por esta razón, el Derecho reconoce, a través del Sistema Internacional y Nacional de Educación en Derechos Humanos, que la educación en derechos humanos está centrada en el niño y la niña, que los derechos deben ser enseñados y vividos en la Escuela, y que las manifestaciones de discriminación en el currículo escolar deben ser combatidas para lograr el empoderamiento de la ciudadanía. Bajo esta línea, el “Derecho” ha determinado no solamente una visión activa de la infancia (que se construye en interacción con otros actores), sino unos sistemas de enseñanza-aprendizaje que han de procurar mantener, regular, construir y reconstruir un concepto de infancia que garantice los derechos humanos.

En esta línea, VEERMAN señaló respecto al papel del Derecho en la construcción social de la infancia, que las ideas referentes sobre los derechos de los niños y las

doctoral, en conocer y reflexionar sobre cómo la educación en derechos humanos se presenta en un grupo de materiales curriculares españoles para la primera infancia. Entendiendo el concepto de infancia como construcción social y como construcción jurídica, nos permitirá entender que la forma en que se enseñan los derechos humanos, necesariamente participa con otras categorías sociales que la construyen y reconstruyen como son el género, la representación racial/étnica y la diversidad corporal. No obstante, estas interrelaciones superan los objetivos que persigue alcanzar esta tesis doctoral, pero se espera se convierta en un primer paso para valorar el desarrollo de la actitud crítica de los profesionales de la educación que trabajan con la primera infancia.

niñas dependen de la representación predominante que se tiene de la infancia, y que al cambiar esa representación, las ideas acerca de los derechos de los niños y niñas también cambian³⁵⁸. Por su parte, VERHELLEN³⁵⁹ señaló que el Derecho ha promovido un cambio en la representación de la infancia. Por una parte, los niños y las niñas son portadores de pleno derecho de sus derechos (no solo de sus derechos como niños y niñas, sino portadores de derechos básicos), y por otra, de su capacidad para ejercerlos personalmente. Para la autora, esta representación ha sido reforzada a partir de la segunda mitad del siglo XX. Por esa razón, hablar en términos de una educación en derechos humanos, es decir, de una educación centrada en los derechos humanos en términos de emancipación (tal y como sostiene la Teoría Crítica), es una manifestación de la importancia del Sistema Educativo en la tarea de frenar todas las manifestaciones que eviten el proceso de emancipación.

En el marco de los objetivos de la presente tesis doctoral, el interés por comprender la forma en que los actores (familia, niñez, Escuela, sociedad civil y Estado) participan en el proceso de construcción del concepto de infancia, así como el grado, tipo de participación e influencia de la historia en la construcción del concepto³⁶⁰, daría más información sobre cuáles prácticas curriculares ayudarían a comprender mejor la educación en derechos humanos en la primera infancia.

³⁵⁸ Vid. VEERMAN, P. E., *The rights of the child and the changing image of childhood*. (Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers) (1992), pgs. 1-661.

³⁵⁹ Vid. VERHELLEN, E., "Changes in the images of the child" en FREEMAN, M., y VEERMAN, P. (eds.), *The ideologies of children's* (Netherlands: M. Nijhoff Publishers) (1992), pgs. 1-369.

³⁶⁰ De esta forma, llama la atención la forma diametralmente opuesta en la que se concibe a la infancia en uno y otro discurso. La ruptura que el discurso actual sobre la construcción de la infancia

En conclusión, para facilitar la comprensión que en capítulos posteriores se abordará sobre la educación en derechos humanos en los materiales curriculares analizados, es importante resumir las múltiples representaciones que, desde el Derecho y la Sociología, se han utilizado para representar a la infancia. En este sentido, SMITH³⁶¹ señala tres formas de representar a la infancia:

- La del “niño inocente”, como la manifestación del adulto incompleto que no puede expresarse o hablar por su propia cuenta.
- La del “niño como participante”, en la cual los niños y niñas pueden participar en decisiones que afectan sus vidas, pero solo cuando los adultos los consideran competentes para estas tareas.
- La del “niño como ciudadano activo”. El niño y la niña son constructores competentes de significados, con un conocimiento válido e importante acerca del mundo que les rodea que es diferente, más no inferior, al conocimiento de los adultos³⁶².

B. La relación entre la Teoría Crítica y la educación en derechos humanos

La relación entre derechos humanos y educación es compleja y multifactorial. Por una parte, la educación es un derecho humano definido en el ámbito internacional especialmente en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, así como en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

impone sobre la Escuela, posibilita la creación también de nuevas formas de aprender, enseñar y vivir el currículo escolar en cada una de las etapas del Sistema Educativo.

³⁶¹ Vid. SMITH, A. B., *Understanding children and childhood: A New Zealand perspective* (Wellington: Bridget Williams Books) (2013).

³⁶² Esta forma de representar la infancia, es para esta tesis doctoral, la herramienta que permitirá comprender el por qué a una crítica de la forma en que se enseñan los derechos humanos en los materiales curriculares para la primera infancia.

y la Convención sobre los Derechos del Niño. Por otra, la educación sirve como instrumento para el ejercicio efectivo de otros derechos humanos.

Sin embargo, el ejercicio y disfrute de los derechos humanos no podría llevarse a cabo sin que las instituciones encargadas de su promoción, por ejemplo la comunidad educativa, vincule a sus ideas, programas y prácticas curriculares, un análisis del sistema escolar desde la influencia de los parámetros sociales, económicos, políticos, etc., tal y como propone la Teoría Crítica. Por ejemplo, como apunta FREIRE:

“Por tanto, esta idea de los derechos tiene que ser críticamente explorar-deconstruido en el aula, posiblemente descartados en su forma actual para permitir una verdadera transformación de las estructuras de poder, tanto en los órdenes sociales nacionales e internacionales”³⁶³.

La escuela crítica considera, y así se plantea en la presente tesis doctoral, que al investigar la forma en que los derechos humanos son enseñados en los materiales curriculares para la primera infancia, se espera por una parte, reflejar el estado de cosas, y por otro, evitar respuestas inmediatistas que distorsionen una reflexión más profunda de graves fenómenos de injusticia, discriminación y desigualdad que amenazan el ejercicio de los derechos humanos. Esta alternativa escogida en esta tesis doctoral centrada en los principios de la Teoría Crítica, entiende el currículo escolar como un espacio que no es políticamente neutral, sino que por el contrario, es una construcción social y cultural, formada continuamente por significados e ideologías creadas y desarrolladas por muchos actores (nacionales y de la comunidad internacional) a lo largo de la historia.

³⁶³ Vid. FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido* (Madrid: Siglo XXI) (2005).

Para comprender mejor cómo el currículo escolar se construye socialmente, se presenta a continuación el concepto de currículum oculto. En palabras de GIROUX, el currículum oculto se entiende como:

“Aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas”³⁶⁴.

En este sentido, la concepción de currículum oculto nos permite descifrar que los significados que se transmiten diariamente en el aula, en forma de contenidos formales (los cuales se saben que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje), están acompañados de otro conjunto de significados latentes que condicionan las prácticas curriculares. Esta visión permite señalar que la Escuela no es un sitio neutral, y que tanto las personas, los objetos (por ejemplo, los materiales curriculares) y en consecuencia, las prácticas curriculares, también pueden facilitar o entorpecer el proceso de fortalecimiento de la promoción de los derechos humanos.

En este punto, al hablar de prácticas curriculares, se hace una alusión explícita al papel del profesorado. En todo este proceso, tal y como se ha planteado a lo largo de esta tesis doctoral, el profesorado, a la luz de las reflexiones de GIROUX, es el punto inicial sobre el cual debe centrarse gran parte de la atención para promover cualquier intento por fortalecer el enlace entre la Teoría Crítica y la educación en derechos humanos. Para GIROUX, en este sentido el profesorado debe:

“Prestar mucha atención a aquellas reglas básicas, tacitas y constitutivas que establecen los factores más obvios de las opciones en el aula. Las

³⁶⁴ Vid. GIROUX, H. A., *Theory and...*, op. cit., pg. 194.

reglas constitutivas que silenciosamente estructuran y hacen impermeable la naturaleza de la conducta de la forma de construirse los grupos y las etiquetas en las escuelas. La naturaleza de estas reglas debe analizarse a la luz de las preferencias políticas que reflejan³⁶⁵.

De esta manera, se necesita un compromiso de los agentes en desarrollar una conciencia crítica frente a todas las actitudes y amenazas que sufren las víctimas de cualquier tipo de discriminación. En otras palabras, la promoción en todos los agentes, y en especial en el profesorado, de un empoderamiento y emancipación en la forma de actuar frente a la desigualdad y la injusticia social.

Una forma especial de entender la relación entre el espíritu de la Teoría Crítica y la educación en derechos humanos reside en el proceso de romper las definiciones, prácticas y significados que los otros han construido sobre nosotros y sobre nuestras interpretaciones de lo que son los derechos humanos y como llegan estos a las aulas. Es decir, en analizar cómo las relaciones de poder se han construido en la Escuela, y cómo en virtud de esa comprensión, se reconocen situaciones de desigualdad e injusticia para que estas puedan ser desveladas y transformadas. Un individuo con capacidad para empoderarse, es decir, con una mirada crítica y transformadora, tiene la oportunidad de transformar la sociedad sobre la base de los derechos humanos. Es decir, una educación en derechos humanos debe ser entendida como una educación dirigida a poner en práctica la libertad y el empoderamiento. Por tanto, este discurso es la antítesis de la educación planteada por el modelo tecnocrático, justificado en procesos y discursos de escolarización y de aprendizaje de habilidades para participar en el mercado de trabajo, que se aleja

³⁶⁵ Ibidem, pg. 194.

de los propósitos y finalidades del fortalecimiento del respeto de los derechos humanos. En definitiva, desde la Teoría Crítica, la educación en derechos humanos está comprometida con el desmantelamiento de las situaciones de poder que afectan la formación integral de los individuos. Por tanto, el descifrar estas cómo se construyen y reproducen en cada una de las situaciones educativas dentro y fuera de las aulas, sería el propósito de una Escuela que basa sus procesos en la educación en derechos humanos.

Por su parte, GIROUX³⁶⁶ fue uno de los primeros en plasmar las importantes relaciones que existían entre los conceptos curriculares en los cuales se desarrollan los principios de la Escuela actual, y la educación para la ciudadanía³⁶⁷. Planteó dos modelos en los cuales se construye el concepto de educación para la ciudadanía (citizenship education). Un modelo basado en la “transmisión de conocimiento”, y otro basado en la “emancipación”. En definitiva, para el autor, la educación para la ciudadanía ha estado ampliamente influenciada por la cultura del positivismo, esto es, por una cultura basada en la racionalidad técnica de control, predicción y transmisión. Bajo esta perspectiva, para GIROUX el profesorado ha teorizado fundamentalmente en el “acerca”, es decir en cuestiones relacionados con la técnica, organización y administración.

³⁶⁶ Vid. GIROUX, H. A., *Theory and...*, op. cit., pgs. 213-257.

³⁶⁷ Si bien es cierto que se observa el concepto de “educación para la ciudadanía”, sus conclusiones respecto al papel de la Teoría Crítica pueden ser abordados académicamente para una discusión de un plano más global como puede ser la educación en derechos humanos. El posicionamiento del autor respecto a la educación para la ciudadanía estaría más vinculado al de educación en derechos humanos.

GIROUX sostiene que una teoría de la educación para la ciudadanía debe tener como elemento fundamental un análisis del poder y de su transformación³⁶⁸. Si la educación para la ciudadanía debe ser emancipatoria, su propósito principal debe ser estimular la pasión, la imaginación y el intelecto con el fin de desafiar las fuerzas políticas, económicas y sociales que afectan sus vidas. Para que este tipo de análisis sea posible, el profesorado deberá prestar mucha atención al “tipo de racionalidad” en el que se construyen sus supuestos, y cómo esta media entre las “reglas” de la cultura dominante y las experiencias que se construyen y ponen en práctica en el aula. Es decir, el profesorado debe ser consciente que las actividades curriculares que propone en el aula, están condicionadas en gran parte por la forma en que él interpreta el mundo, y de los significados dominantes que están presentes en el aula, y por tanto, de cómo puede distanciarse de ellos.

En el modelo de educación para la ciudadanía desde una perspectiva basada en la racionalidad técnica, se construye el currículo como una planificación ordenada, sistemática y estratégica, en la cual los objetivos educativos se relacionan con los productos frente a los asuntos sociales y políticos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene una postura centrada en la “transmisión de conocimiento” y otra centrada en un modelo “científico social”. Ambos son compuestos por leyes que regulan la forma en que el estudiantado aprende y memoriza, y la actividad docente está más centrada en la adquisición de conocimiento en la que, entre otras cosas, esta pueda ser valorada posteriormente. Bajo esta perspectiva “técnica”, el estudiantado y el profesorado juegan un papel

³⁶⁸ Vid. GIROUX, H. A., *Theory and...*, op. cit., pgs. 213-257.

secundario, donde la actitud pasiva es la forma que tiene el curriculum escolar de manifestarse en las aulas. Los contenidos, metodologías y sistemas de evaluación se conocen de antemano. En otras palabras, como señala GIROUX, este modelo “funcionalista” no solo ignora las mentiras que se reproducen en el currículo, como pueden ser las distorsiones presentes en los libros de texto, sino que apoya un modelo de roles sociales que fomentan la conformidad y la reproducción. Al hacer esto, recuerda el autor, el modelo de educación para la ciudadanía tradicional no puede reconocer que el conocimiento construido está basado en deficiencias estructurales, sino que por el contrario traslada los fallos institucionales a los individuos. Bajo esta perspectiva curricular tradicional, la transmisión de conocimiento se sitúa fuera de la realidad social y de las relaciones entre las personas que la producen y la definen³⁶⁹. Por el contrario, el enfoque emancipador de una educación en derechos humanos que propone GIROUX coincide con los planteamientos de esta tesis doctoral, toda vez que apunta a desentrañar en unos materiales curriculares cómo se transmite en el texto escrito, el compromiso por fomentar en primer lugar, el aprendizaje de los derechos humanos, y en segundo lugar, el de favorecer en el profesorado una actitud crítica frente a la forma en la que se construye el discurso de enseñanza de los derechos humanos.

En este marco, LOHRENSCHEIT señaló:

“Visto en el contexto del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos (1995-2004), está claro que la "Educación para la liberación" de Paulo Freire y la educación en derechos humanos, tienen en común dos conceptos fundamentales: la participación y el

³⁶⁹ Veremos en el capítulo siguiente cómo los libros de texto se posicionan frente al concepto de educación en derechos humanos, tanto desde un punto de vista expreso, como latente.

empoderamiento. La participación es vista como la participación activa de personas y grupos en las actividades sociales, económicas o políticas, mientras que el empoderamiento es visto como el fortalecimiento de los individuos y grupos, y su liberación de las condiciones opresivas que violan o amenazan ¡La dignidad humana!”³⁷⁰.

La educación en derechos humanos y su relación con la teoría crítica de la educación para la primera infancia

En esta tesis doctoral, el análisis de la representación de la educación en derechos humanos en los libros de texto de Educación Infantil en España, está realizada en el marco de diferentes disciplinas, métodos y objetivos, porque se considera que todas ellas influyen de manera multifactorial en el ejercicio de los derechos de las niñas y de los niños. Las páginas precedentes han tenido la intención de mostrar estos distintos enfoques, y a continuación, se ponen de manifiesto de manera sucinta. Son dos los lineamientos:

1. En primer lugar, los estudios sociales sobre la infancia reconocen en esta una construcción social, y se centran principalmente en posicionar a la niña y al niño como sujetos competentes en la construcción de su propia identidad, y por tanto como sujeto de derechos.
2. En segundo lugar, la perspectiva de la educación basada en los derechos humanos que se encuentra reflejada en los principales instrumentos jurídicos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos, así como la Convención sobre los Derechos del Niño, y en general en todos los planteamientos del Sistema Internacional y Nacional de los Derechos Humanos que fomenta la

³⁷⁰ Vid. LOHRENSCHEIT, C., “Dialogue and Dignity-Linking Human Rights Education with Paulo Freire's" Education for Liberation"” (2006) 5:1 *JSSE-Journal of Social Science Education*, pg. 126.

comunidad internacional, solo puede entenderse, desde los planteamientos de la Teoría Crítica. Es decir, que la Escuela y los dispositivos de transmisión de saberes, así como las prácticas curriculares, son espacios políticos que tienen el poder de fomentar, o por el contrario de amenazar, el ejercicio de los derechos humanos de las niñas y niños³⁷¹.

La combinación de estos dos lineamientos permite asegurar que un ejercicio efectivo de los derechos humanos en el ámbito de la Educación Infantil necesita que la comprensión de sus ausencias, amenazas y debilidades en los centros escolares son también violaciones de los derechos humanos de la infancia.

En definitiva, esta visión antes que demeritar el avance de otros ámbitos del saber cómo puede ser la educación para la igualdad de género, la educación intercultural, etc., señala que estos enfoques se refuerzan mutuamente. De la misma forma, al uniformar el lenguaje³⁷², es decir, al tratar la educación y las prácticas curriculares en las escuelas en el marco de los derechos humanos desde el análisis de sus amenazas, protección o fomento de los mismos, se obliga a tomar conciencia del papel del profesorado, de las instituciones escolares, de la familia, de la sociedad civil y del Estado, en torno a la promoción y vigilancia continua de los derechos humanos para todas las edades.

³⁷¹ De hecho, desde la perspectiva crítica, las diferencias socialmente construidas (raciales, de género, étnicas, de clase, etc.), juegan tanto un papel importante en la construcción del conocimiento personal como sujeto de derechos, como en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, la construcción de subjetividades no es un producto, sino un proceso construido a través de la historia. Bajo esta perspectiva, más afín al análisis del poder y de la construcción de la diferencia y la normalidad que genera discriminación y exclusión, el modelo “crítico” aplicado a la educación en derechos humanos necesita su incorporación en todo el currículo escolar.

³⁷² Tal y como ha quedado reflejado en la primera parte de esta tesis doctoral, al asumir la comunidad internacional el compromiso de trabajar con el concepto de educación en derechos humanos.

Una vez hecho el posicionamiento doctrinal sobre el papel protagónico de la Escuela y el profesorado para analizar críticamente las prácticas curriculares, se pasa a continuación a describir las características que, también desde la doctrina, se han construido respecto al concepto de educación en derechos humanos.

II. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA PRIMERA INFANCIA

A. Las dimensiones teóricas que explican la educación en derechos humanos

En primer lugar, es necesario clarificar que el concepto de educación en derechos humanos no se puede comprender desde un solo enfoque. A su vez, para profundizar en el estudio sobre la transmisión de significados en los materiales curriculares que se analizarán en esta tesis doctoral, es conveniente conocer previamente, cuáles son los lineamientos fundamentales de dichos enfoques o aproximaciones, para indagar sobre su expresión en una realidad concreta.

BAJAJ, por ejemplo, sostiene que la comprensión del concepto de educación en derechos humanos depende del entorno social y cultural en el cual estos se desarrollan³⁷³. En este marco, un elemento que diferencia estos enfoques, viene de la mano del grado de compromiso de los actores frente a un cambio o transformación real. La autora resume la educación en derechos humanos en tres grandes orientaciones: 1. “Educación en derechos humanos para la ciudadanía

³⁷³ Vid. BAJAJ, M., “Human rights education: Ideology, location, and approaches” (2011) 33:2 *Human Rights Quarterly*, pgs. 481-508.

global”; 2. Educación en derechos humanos para la coexistencia; 3. Educación en derechos humanos para la transformación activa.

Otros autores conceptualizan la educación en derechos humanos en virtud de un modelo piramidal. Por ejemplo, para TIBBITTS³⁷⁴, en la base se encontraría el modelo de “Concienciación”, en la parte medial, el modelo de “Responsabilidad”, y en la parte superior el modelo “Transformativo”.

Por otra parte, en la doctrina existe uniformidad en señalar que, independientemente de los enfoques u orientaciones como lo plantean BAJAJ y TIBBITTS, todas tienen en común la interdependencia. En este sentido, y con el propósito de uniformar un cuerpo teórico sobre el cual se base esta tesis doctoral, otros autores y autoras han analizado el concepto de educación en derechos humanos utilizando un modelo tridimensional, el cual ha sido muy valioso para determinar la forma en que las actividades, acciones y actitudes se materializan, especialmente en el ámbito de la Escuela³⁷⁵. Este modelo está compuesto por tres dimensiones: la educación “acerca” de los derechos humanos; la educación “a través” de los derechos humanos; y, la educación “en-para” los derechos humanos.

Por esta razón, en las próximas líneas se explicarán estas dimensiones que también apoyarán el análisis crítico de los materiales curriculares utilizados en la primera infancia.

³⁷⁴ Vid. TIBBITTS, F., “Understanding what...”, op. cit., pgs. 159-171.

³⁷⁵ Vid. RUANE, B., KAVANAGH, A.M., WALDRON, F., DILLON, S., MAUNSELL, C., O’REILLY, M., PRUNTY, A. y PIKE, S. “Bringing Alive the Spirit of Human Rights’: Irish Teachers’ Understanding of and Dispositions Towards Human Rights and Human Rights Education” en WALDRON, F., y RUANE, B. (eds.), *Human Rights education: Reflections on theory and practice* (Dublin: Liffey Press) (2010), pgs. 158-185.

1. La dimensión de la educación “acerca” de los derechos humanos

A continuación se explicarán las principales características de cada una de las dimensiones con base en diferentes puntos de vista. Estos puntos de vista son complementarios y servirán para tener una mirada global de un concepto que se ha construido de manera progresiva. Por ejemplo, BAJAJ³⁷⁶, siguiendo las perspectivas que abordan la relación entre educación y derechos humanos, señala que la educación “acerca” de los derechos humanos se fundamenta principalmente en la existencia de un conjunto de cuestiones con fundamentación teórica que han de ser transmitidas teóricamente al estudiantado.

En este marco, para LONHRESCHT³⁷⁷, la dimensión “acerca” de la educación en derechos humanos, hace referencia a un conocimiento de tipo más cognitivo, es decir, a la génesis, historia y relevancia de los instrumentos y declaraciones internacionales sobre los derechos humanos. Por ejemplo, esta dimensión se estructura con base en la descripción de los principales organismos internacionales públicos o privados que participan en procesos de reconocimiento y protección de los derechos humanos. De igual forma, como sostiene MIHR, el nivel cognitivo hace referencia a la necesaria transmisión de conocimiento acerca de los derechos humanos, en la cual la construcción histórica y el conocimiento de los principales

³⁷⁶ Vid. BAJAJ, M., “Human rights...”, op. cit., pgs. 481-508.

³⁷⁷ Vid. LOHRENSCHT, C., “International approaches in human rights education” (2002) 48:3-4 *International Review of Education*, pgs. 173-185.

instrumentos jurídicos nacionales e internacionales, así como de las Organizaciones Internacionales que trabajan en el marco de los derechos humanos³⁷⁸.

En esta misma línea, ELY-YAMIN identifica esta dimensión como un “modelo racionalista”, que se manifiesta en virtud de las premisas expresadas por los instrumentos internacionales sobre educación en derechos humanos, siendo esencial su conocimiento para fomentar el empoderamiento a través de la autonomía y elección racional³⁷⁹.

Otros autores con visiones similares, han optado por calificar esta dimensión utilizando otros términos. Por ejemplo, para TIBBITTS³⁸⁰, este primer modelo se denomina “Valores y concientización”, y tiene como elemento central el transmitir el conocimiento básico de asuntos relacionados con los derechos humanos e integrarlos en la arena pública. Para TIBBITTS, en este escenario, la educación en derechos humanos desde el enfoque de la ciudadanía global y de la divulgación de las normas básicas de protección de los derechos humanos, al interior de los Estados, así como en la comunidad internacional, contribuye a una formación emancipatoria. Sin embargo, tal y como ha sido criticado por otras perspectivas, este modelo de “transmisión” puede convertirse en un modelo débil para generar una transformación social, toda vez que las actividades curriculares se centran en eventos aislados y superficiales, en los que se niega a la educación, la oportunidad

³⁷⁸ Vid. MIHR, A., *Human Rights...*, op. cit., pgs. 1-58.

³⁷⁹ Vid. ELY-YAMIN, A., “Empowering visions: toward a dialectical pedagogy of human rights”, (1993) 15 (4) *Human Rights Quarterly*, pgs. 640-685.

³⁸⁰ Vid. TIBBITTS, F., “Understanding what...”, op. cit., pgs. 159-171.

de ser reflexiva³⁸¹. Bajo esta línea, TORNEY-PURTA señala que un currículo centrado únicamente en el aprendizaje y memorización de normas de las constituciones nacionales, así como de los textos internacionales, puede ser contraproducente tanto para los adultos como para los niños y niñas³⁸². Por el contrario, debe existir una complementariedad con la vinculación de los actores a los procesos decisorios, así como una participación activa en las discusiones de las clases³⁸³.

No obstante las anteriores apreciaciones, la dimensión de la educación “acerca” de los derechos humanos, tiene identidad propia. En palabras de FLOWERS³⁸⁴, esta perspectiva propone que la educación sobre los derechos humanos transmita información acerca de los derechos humanos y señala alternativas en las cuáles se puede transmitir esta información. Entre ellas, resalta la autora, se encuentran las siguientes manifestaciones de aprendizaje:

a. Acerca de la inherente dignidad de todas las personas y el derecho de ser tratado con respeto.

³⁸¹ De alguna manera, este modelo se podría relacionar con posturas de educación en derechos humanos centrados en la retórica de los derechos humanos, más que en una aplicación práctica y emancipadora frente a las manifestaciones de discriminación.

³⁸² Por ejemplo, la autora señala: “A curriculum limited to memorizing provisions of national constitutions or of international standard-setting documents will be counterproductive for adults as well as Young people. There is considerable evidence from research that simulations of actual decision making and active participation in classroom discussion are appropriate and effective method”s, *Vid.* TORNEY-PURTA, J., “Human Rights and Education Viewed in a Comparative Framework: Synthesis and Conclusions” en *Vid.* BERNSTEIN, N., (ed). *Human Rights and Education* (Oxford: Pergamon Press) (1987), pg. 233.

³⁸³ De ahí la necesidad de la complementariedad e interdependencia de las dimensiones de la educación en derechos humanos, tal y como será defendido en líneas posteriores.

³⁸⁴ *Vid.* FLOWERS, N., *Human Rights Here and Now: Celebrating the Universal Declaration of Human Rights* (Minneapolis: Human Rights USA Resource Center) (1998).

- b. Acerca de los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos, como principios de los derechos humanos.
- c. Acerca de cómo los derechos humanos promueven la participación en la toma de decisiones conjunta y en la resolución pacífica de los conflictos.
- d. Acerca de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989.

2. La dimensión de la educación “a través” de los derechos humanos

Para la segunda dimensión, algunos autores como MIHR³⁸⁵, vinculan la educación en derechos humanos, en la promoción de la sensibilización de los actores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El nivel de sensibilización comprende el hecho de ser consciente sobre el sentido de la responsabilidad hacia las violaciones de los derechos humanos, bien como reconocimiento del fondo y la forma en la que se producen violaciones propias de los derechos humanos o de los derechos de otras personas. Esta dimensión se basa principalmente, en la capacidad de sentimiento frente a las injusticias, y cómo posicionarse frente a ellas.

Para BAJAJ³⁸⁶, en la educación “a través” de los derechos humanos, el aprendizaje y vivencia de los derechos humanos tienen la capacidad de funcionar como medios o instrumentos para conseguir fines complementarios al espíritu de los derechos humanos. A su vez, la educación “a través” de los derechos humanos, centra su ámbito de actuación en la creación de habilidades y competencias para una

³⁸⁵ Vid. MIHR, A., *Human Rights...*, op. cit., pgs. 1-58.

³⁸⁶ Vid. BAJAJ, M., “Human rights...”, op. cit., pgs. 481-508.

ciudadanía activa. Tal y como señala FLOWERS³⁸⁷, se necesita el desarrollo de una serie de habilidades que permitan al estudiantado:

- a. Reconocer que los derechos humanos pueden ser promovidos y defendidos a nivel individual, colectivo e institucional.
- b. Desarrollar una actitud crítica sobre las situaciones de la vida.
- c. Tomar conciencia que las situaciones injustas pueden ser modificadas.
- d. Analizar los factores que originan las violaciones de los derechos humanos.
- e. Reconocer un interés personal y social en la defensa de los derechos humanos.
- f. Elaborar respuestas estratégicas para responder antes las injusticias.

Por tanto, se resaltan dos grandes características de la dimensión “a través” de los derechos humanos en virtud del proceso de sensibilización. Por una parte, resalta la necesidad de centrar el aprendizaje de unas habilidades instrumentales sobre el ejercicio de los derechos humanos, y por otra, en la capacidad para posicionarse frente a las situaciones que amenazan o alteran el disfrute de los derechos humanos. En este marco, TIBBITTS reconoce que esta dimensión se manifiesta también bajo lo que ella ha denominado, un modelo de “Responsabilidad”³⁸⁸.

En este orden de ideas, TIBBITTS hace un llamado de atención a los profesionales para que en su ámbito de acción fomenten acciones concretas frente a asuntos relacionados con los derechos humanos, tales como situaciones de denuncia y acompañamiento para defender los derechos de los grupos o personas. Ejemplos de

³⁸⁷ Vid. FLOWERS, N., *Human Rights Here and Now: Celebrating the Universal Declaration of Human Rights* (Minneapolis: Human Rights USA Resource Center) (1998), parte 2.

³⁸⁸ Vid. TIBBITTS, F., “Understanding what...”, op. cit., pgs. 159-171.

este tipo de manifestaciones son los programas elaborados por activistas, trabajadores sociales, periodistas, trabajadores del Estado, que surgen todos ellos a través de la identificación de las deficiencias, y con la consiguiente puesta en marcha de estrategias y acciones concretas³⁸⁹.

3. La dimensión de la educación “en” derechos humanos

El objetivo central de esta tercera dimensión, es la promoción del empoderamiento individual y activo de los ciudadanos. En esta línea, MIHR señala que el nivel de empoderamiento se encuentra ligado al nivel de sensibilización³⁹⁰. En este sentido, el empoderamiento consiste en promover las capacidades y habilidades para detectar injusticias, desigualdades y violaciones a los derechos humanos, no solamente a nivel de protección y actuación frente a ellas, sino sobre todo de prevención frente a posibles injusticias y desigualdades³⁹¹. En este sentido, ELY-YAMIN identifica en esta racionalidad emancipatoria, la apuesta por un modelo “deconstruccionista”, en el que se cuestionen las nociones tradicionales de los derechos humanos; nociones que deben ser discutidas también por el estudiantado, si realmente se quiere construir una conciencia crítica que les permita promover su empoderamiento a través de la acción política³⁹².

³⁸⁹ Ibidem, pgs. 159-171.

³⁹⁰ Vid. MIHR, A., *Human Rights...*, op. cit., pgs. 1-58.

³⁹¹ Es decir, mientras que conceptualmente en la dimensión “a través” de los derechos humanos, el sujeto desarrolla unas habilidades instrumentales, a nivel conceptual, la educación “en” derechos humanos no solamente tiene la capacidad de reconocer las amenazas o violaciones, identificar cuáles son los medios para afrontarlos y restablecer su ejercicio legítimo, sino da un paso más allá: el paso a la actuación, que la doctrina entiende como un proceso de empoderamiento.

³⁹² Vid. ELY-YAMIN, A., “Empowering visions...”, op. cit., pgs. 640-685.

Para LOHRENSCHEIT, en virtud del proceso educativo, cada individuo dentro de un marco de educación en derechos humanos, debe “posicionarse” no solo como promotor de los derechos humanos personales, esto es, los radicados para luchar contra la discriminación directa contra su persona, sino sobre la promoción de una mirada crítica cuando los derechos humanos de la colectividad están amenazados o vulnerados³⁹³. Por tanto, en el ámbito didáctico, la educación en derechos humanos desdobra la dimensión “en” los derechos humanos por un parte, en una dimensión “para” los derechos humanos centrada en la adquisición de habilidades para ejercer los derechos humanos, y una dimensión “en” los derechos humanos, en la cual se centra la atención en el desarrollo de “actitudes” para que los derechos humanos puedan ser ejercidos en un entorno que los respete y los promueva. Para los propósitos de esta tesis doctoral, se considera que esta clasificación recreada de la dimensión de la educación “en” derechos humanos, es más concreta y clara para organizar un discurso didáctico que combine el carácter instrumental y vivencial de la educación en derechos humanos en las aulas escolares.

Para BAJAJ³⁹⁴, la educación “en” derechos humanos, identificada como una perspectiva que busca generar procesos de emancipación que fomenten la lucha contra la injusticia y las desigualdades sociales, se conoce también en el marco de un modelo “Transformativo”. En este, las estrategias de educación en derechos humanos están centradas principalmente hacia el empoderamiento individual frente a situaciones de injusticia y desigualdad social, y la forma práctica de enfrentarse a ellas. Bajo este modelo, se asume que el educando ha tenido experiencias

³⁹³ Vid. LOHRENSCHEIT, C., “Dialogue and...”, op. cit., pgs. 126-134.

³⁹⁴ Vid. BAJAJ, M., “Human rights...”, op. cit., pgs. 481-508.

catalogadas como violatorias de los derechos humanos (o cómo éstas son amenazadas), y cómo en virtud de este reconocimiento, puede convertirse en promotor de los derechos humanos.

Para TIBBITTS³⁹⁵, este modelo es común en sociedades en posbélicas, campos de refugiados o víctimas de violencia género. Por otra parte, en el ámbito educativo, pueden observarse en situaciones donde se manifiestan abusos de poder y desigualdad, en la cual el estudiantado puede reconocer, reflexionar y presentar alternativas. En la Escuela, este modelo se materializa al entender que el curriculum escolar no es algo impuesto, sino construido por cada una de las personas y grupos que participan dentro o fuera de ella. Una forma de continuar con el desarrollo de la conciencia crítica que permita cuestionar esos patrones de dominación y discriminación, consiste en evaluar de manera reflexiva, la forma en que ciertos contenidos, conocimientos y procesos, son retratados en los materiales curriculares que tienen una importante presencia en las aulas educativas de la primera infancia. Al “desvelar” los significados ocultos que subyacen en la práctica docente ilustrada en los materiales curriculares, y que posiblemente se han normalizado en el curriculum social e históricamente construido, se avanza en una educación centrada en el empoderamiento.

ELY-YAMIN afirma que la educación en derechos humanos busca también crear conciencia en los individuos antes de que los abusos de los derechos humanos ocurran³⁹⁶. Para la autora, las premisas fundamentales son que los derechos

³⁹⁵ Vid. TIBBITTS, F., “Understanding what...”, op. cit., pgs. 159-171.

³⁹⁶ Vid. ELY-YAMIN, A., “Empowering visions...”, op. cit., pgs. 640-685.

humanos deben convertirse en parte de la conciencia de los estudiantes, y que la escuela pública se presenta como una de las arenas más potentes de socialización y, potencialmente, en este nivel, debe incluir no sólo la referencia a las normas y procedimientos legales previstos en el documentos internacionales, sino también un examen de los fenómenos sociales que impiden su realización. Por ejemplo, FLOWERS señala que la vivencia y experiencia de los derechos humanos, ayuda a las personas a sentir la importancia de los derechos humanos, a hacer propios los valores de los derechos humanos y a integrarlos en todas las acciones de la vida diaria. A su vez, que la educación en derechos humanos otorga un sentido de responsabilidad no solo para respetar, sino también para defender los derechos, a través de un proceso de empoderamiento. De esta forma, señala que los valores y actitudes de los derechos humanos pueden incluir el aprendizaje y la puesta en práctica de³⁹⁷:

- a. El fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- b. La comprensión de la naturaleza de la dignidad humana y el respeto de la dignidad de los otros.
- c. La empatía con aquellos que sufren amenazas y violaciones de los derechos humanos.
- d. El reconocimiento que el disfrute de los derechos humanos es una condición para una sociedad justa.

³⁹⁷ Vid. FLOWERS, N., *Human Rights...*, op. cit., parte 2.

e. La valoración de la no-violencia y la toma de conciencia de que la cooperación es mejor que el conflicto.

Bajo este modelo, el núcleo fundamental radica en romper los esquemas tradicionales en los cuales las distintas representaciones se han asentado en la Escuela, esto es, los modelos dominantes que se han construido a lo largo de la historia, y que hoy aparecen inamovibles, únicos e imprescriptibles. En este sentido, como recuerda TIBBITTS, esta tercera dimensión es más afín con la crítica de un modelo educativo de la escuela tradicional, en la cual las prácticas curriculares y las interpretaciones de estas prácticas no reconocen los muros entre la Escuela y la sociedad³⁹⁸.

Tal y como se viene planteando, la educación en derechos humanos debe ser una educación orientada hacia la emancipación. Como asegura MEINTJES³⁹⁹, la educación en derechos humanos como empoderamiento necesita que se favorezca a cada grupo el comenzar con la adquisición de conocimiento y posteriormente el desarrollo de la conciencia crítica, con el objetivo de entender y cuestionar los patrones de dominación social, política y económica de la organización social en la que viven. MEINTJES acuñó el concepto de “empoderamiento dinámico”, en el que el grupo “diana”, entiende que los procesos en los cuales se manifiestan los patrones de discriminación no son fijos en el tiempo, sino que han sido contruidos

³⁹⁸ Vid. TIBBITTS, F., “Understanding what..., op. cit., pgs. 159-171.

³⁹⁹ Vid. MEINTJES, G., “Human Rights Education as Empowerment: Reflections on Pedagogy” en ANDREOPOULOS, G. J., y CLAUDE, R. P. (eds.), *Human Rights For the Twenty-first Century* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press) (1997), pgs. 1-637.

a lo largo de la historia⁴⁰⁰. En este contexto, se promueve el reconocimiento de que cualquier persona es vulnerable al desempoderamiento, o es susceptible de empoderarse. El grupo “diana” u objetivo, se refiere a un grupo determinado de personas, que están sometidos a situaciones de discriminación y que, no obstante, están en potencia de trabajar la emancipación⁴⁰¹.

Por tanto, y siguiendo a DIETER⁴⁰², la enseñanza centrada en el niño y la niña, esto es, la centrada en él y ella como sujetos de derechos, y en la cual se exige un papel activo del profesorado en el desmantelamiento de las situaciones que impiden un ejercicio pleno de los derechos humanos de la infancia, debe ser orientada en el desarrollo no sólo de un pensamiento crítico en abstracto, sino por ejemplo, en la construcción de una conciencia crítica que pueda reflexionar, por ejemplo, sobre los significados distorsionados que generan discriminación e injusticia y que están presentes en los materiales curriculares⁴⁰³.

⁴⁰⁰ Para los objetivos de esta tesis doctoral, el grupo diana, siguiendo el planteamiento de MEINTJES, sería por una parte, las niñas y los niños, y por otro, el profesorado que está en la capacidad de llevar a cabo procesos de reflexión en sus prácticas curriculares, a través por ejemplo, del uso crítico de los materiales curriculares que llegan a las aulas de Educación Infantil. Por tanto, al ser construidos por la historia, pueden ser también deconstruidos a través del conocimiento y reflexión de la práctica educativa orientada hacia la emancipación.

⁴⁰¹ Sin embargo, una lectura contemporánea sobre la « focalización » de los grupos diana, no solo debe estar centrada en aquellos que han sufrido o sufren la exclusión, sino en la idea que esa construcción, como proceso, puede, y de hecho lo hace, generar espacios cíclicos de mayor/menor ejercicio de poder.

⁴⁰² Vid. DIETER BEITER, K., *The protection of the right to education by international law* (Leiden: Martinus Bihhoff Publishers) (2006), pgs. 1-738.

⁴⁰³ Sin embargo, el proceso de reconocimiento no termina ahí. Se necesitan, procesos de interiorización que puedan materializarse tanto dentro como fuera de la Escuela, en el que todas estas acciones se encuentren iluminadas por la necesidad de respeto de los derechos sin más prismas que el respeto por la dignidad humana.

Conclusiones sobre las tres dimensiones

En conclusión, como señalan muchos autores, entre ellos LOHRENSSCHEIT⁴⁰⁴, la educación en derechos humanos ofrece una mirada global, a diferencia de otras manifestaciones presentes en la lucha contra la discriminación, como por ejemplo, la lucha contra el racismo o el sexismo en el Sistema Educativo. Por tanto, la educación en derechos humanos cubre con toda su extensión, todas aquellas áreas del desarrollo humano que se han construido a lo largo de la Historia. Además, es fundamental entender que la distinción de las tres dimensiones se utiliza con fines eminentemente didácticos por la doctrina, pero que en definitiva estas alimentan una sola concepción de educación en derechos humanos. Por tanto, de la interdependencia de las tres dimensiones, estas entienden la educación como proceso. Es decir, que la educación en derechos humanos no es una meta, pero sí un proceso en el cual todos los actores, materiales e instituciones participan activamente. Es decir, las niñas y niños deben vivir y aprender en un entorno en el que se ejercen los derechos humanos.

En cualquier caso, el factor determinante para una educación en derechos humanos en la Escuela es la propia convicción de que los derechos humanos pueden ser afectados en las aulas. SHAFER apunta que las aulas son verdaderos sitios de prácticas de los derechos humanos, siempre y cuando reine en ellos una atmósfera donde cada estudiante sea respetado, y donde el profesorado construya un plan de

⁴⁰⁴ Vid. LOHRENSSCHEIT, C., "Dialogue and...", op. cit., pgs. 126-134.

participación conjunta con todos los estudiantes⁴⁰⁵. En este marco, como se explicó previamente, la dimensión “en” derechos humanos basada en el empoderamiento, esto es, en la capacidad de reflexión para posicionarse y actuar frente a las injusticias y desigualdades sociales, guía el sentido del análisis de los materiales curriculares para la primera infancia que se desarrolla en esta tesis doctoral.

GIROUX recuerda que una educación centrada en la emancipación debe favorecer la participación del estudiantado, la motivación para el análisis crítico del entorno y de su propia historia⁴⁰⁶. A su vez, debe estar centrada en la adquisición y practica de ciertos valores indispensables de la vida humana y de cómo las fuerzas ideológicas y estructurales influyen y restringen sus vidas. Esta crítica sostenida por GIROUX ha sido ampliamente debatida por los pedagogos en el ámbito de la educación en derechos humanos, porque consideran que, a pesar de que el modelo de educación en derechos humanos puede y debe materializarse a través de sus tres dimensiones (acerca, a través y en), la aplicación práctica de esa educación en derechos humanos no puede desligarse de los modelos curriculares y las manifestaciones didácticas que se han asentado en la Escuela. En este caso, el modelo curricular técnico que ha imperado en los sistemas educativos occidentales, muy arraigados en la idea de la “escolarización en masa” y de la vinculación de la Escuela a los sistemas de producción, tiene que, necesariamente, y así ha sido,

⁴⁰⁵ Por ejemplo: “That same teacher’s skill to do so becomes a critical factor. A democratic classroom where each student is respected by all others, where there reigns a caring atmosphere among students and teacher, and where the teacher designs the instructional plan with the students, and all participate in its execution, appear to be the ingredients of a classroom environment in which human rights are ever present. That kind of classroom forms a credible basis for human rights”, *Vid.* SHAFER, S., “Human Rights Education in Schools”. *Vid.* BERNSTEIN, N., (ed), *Human Rights and Education* (Oxford: Pergamon Press) (1987), pg. 204.

⁴⁰⁶ *Vid.* GIROUX, H. A., *Theory and...*, op. cit., pgs., pg. 194.

englobar también las acciones, estrategias y, sobre todo, el espíritu de una educación en derechos humanos en el que las niñas y niños sean sujetos de derechos. Por esa razón, hay que recuperar la idea de que a pesar de que la Escuela está arraigada en esos principios de control y predicción, una aproximación a modelos curriculares alternativos, como es el caso de una racionalidad emancipatoria, que se manifiesta en virtud de la crítica a todo aquello que produce y reproduce significados distorsionados, es un buen comienzo para que la Escuela se convierta en un escenario en que los derechos humanos, y la forma en que estos son enseñados, aprendidos y sobre todo practicados, se posicione como una verdadera alternativa a modelos tradicionales de opresión⁴⁰⁷.

B. La educación en derechos humanos en la primera infancia

1. Aspectos generales de la educación en derechos humanos en la primera infancia

Cuando la educación en derechos humanos se vinculó por primera vez a la Escuela, esta tenía como propósito educar a la infancia y a la adolescencia, en la no repetición de los hechos que ocasionaron principalmente, la Primera y la Segunda Guerra Mundial. Como se ha visto previamente, este modelo se basa en la educación para el entendimiento internacional. Posteriormente, y con la influencia de perspectivas más acordes con la idea de que el curriculum escolar es una

⁴⁰⁷ Como dicen los teóricos críticos, los muros que “separan” la Escuela y la sociedad, ya no existen. Como se ha recordado de muchas maneras, la educación en derechos humanos es un proceso de construcción que se alimenta de corrientes y posturas que no vienen únicamente del sector educativo. Por esta razón, su crecimiento es la manifestación de la interdisciplinariedad y el diálogo constante y difícil en algunas ocasiones, para alcanzar el consenso en tan importante, pero difícil tarea, como es llevar la educación en derechos humanos, de manera ordenada y sistemática a las aulas escolares.

construccional social y por tanto no es un sitio políticamente neutral, se fueron vinculando modelos de educación centrados en los instrumentos internacionales (Declaración Universal de Derechos Humanos, Convención en contra de todas las formas de discriminación, etc.), que si bien estaban orientadas a la Escuela, se mantenían con una concepción pre-sociológica de la infancia como fue explicado en el capítulo anterior. Esta situación, vinculada a una construcción de la infancia inmadura e inocente, que en compañía de una orientación de la psicología del desarrollo motivada por la investigación científica de la segunda mitad del siglo XX (o por una interpretación distorsionada de sus hallazgos), mantuvo la representación de que solo una infancia de cierta edad era competente para ser enseñada sobre, a través y en los derechos humanos. No obstante, con la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, este panorama ofrece una nueva concepción de la infancia y por tanto, de la forma y los contenidos sobre los cuales debe basarse la educación de los ciudadanos más jóvenes. De hecho, solo en discursos recientes con base en la nueva función de la Escuela, alejada del propósito de la escolarización del siglo XIX y XX, se indaga, desde la nueva perspectiva de las niñas y niños como ciudadanos, sobre cuáles son los componentes esenciales que favorecen una educación de los derechos humanos en la primera infancia.

De esta manera, todo el componente teórico previamente discutido, ha llevado a los autores a plantearse cuándo debe comenzar esta enseñanza, debido a las diferentes posturas que giran en torno a la capacidad de empoderamiento de las niñas y niños

antes de los 6 años⁴⁰⁸, o en otras palabras, a intentar contestar la siguiente pregunta: ¿tienen los niños y niñas en la primera infancia, la capacidad suficiente para entender asuntos relacionados con los derechos humanos y con su protección?⁴⁰⁹ A continuación, se explicarán los argumentos especialmente sobre la respuesta afirmativa, a la luz de los planteamientos contemporáneos de la infancia como participante activa, y de la Teoría Crítica, como perspectiva que explica que la Escuela es, en todo caso, un sitio de construcción política. Sin embargo, esta respuesta contundente sobre el papel, es no obstante, consecuencia de difícil materialización en el Sistema Educativo actual.

En este marco, a continuación se explicarán los obstáculos que la doctrina ha identificado, y que distorsionan la idea de que las niñas y niños están en capacidad para comprender los derechos humanos.

2. Los obstáculos de la educación en derechos humanos en la primera infancia

En el ámbito de la primera infancia según la doctrina, existen distintos obstáculos que impiden el ejercicio de la educación en derechos humanos.

a. La infancia como sujeto pasivo

⁴⁰⁸ Texto literal en inglés: “A major consideration for children’s rights education is the issue of when it should occur. There is some disagreement in the literature on the appropriate age for introducing children’s rights education”. Vid. HOWE, R. B., y COVELL, K., *Empowering children: Children’s rights education as a pathway to citizenship* (Toronto: University of Toronto Press) (2005), pg. 121.

⁴⁰⁹ Sobre la capacidad de las niñas y niños en la primera infancia en la negociación de su identidad, por ejemplo Vid. HANCOCK, R. E., “Global Citizenship Education: Emancipatory Practice in a New York Preschool” (2017) 31: 4, *Journal of Research in Childhood Education*, pgs. 571-580.

Como primera causa que impide una educación de los derechos humanos en la infancia está la falsa representación que se tiene sobre la misma, en el sentido de identificar a la niña y niño como carente de una actitud activa en la construcción de su propia identidad, así como del currículum escolar⁴¹⁰. Esta visión tradicional de la infancia ya había sido criticada en el siglo XVIII por parte de ROUSSEAU⁴¹¹, al señalar como un error común de los pedagogos el entender a las niñas y los niños como “adultos en miniatura”. Desde un discurso más reciente, la filosofía que impone una concepción pasiva de la infancia, da un giro positivo con la construcción moderna de la minoría de edad. No obstante, como señala YOUF⁴¹², la niña y el niño tienen la capacidad de pensar y de desear, es decir, que su inteligencia y voluntad, no son idénticas a las del adulto.

b. Las relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje

El segundo conjunto de obstáculos que impiden la realización de la educación en derechos humanos de la infancia son las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, la educación de los derechos humanos en la infancia es una apuesta para el presente, en la cual solo puede ser trabajada por las personas dentro de las relaciones de respeto mutuo, más allá de la retórica y del aprendizaje basado únicamente, como ha sido previamente explicado, en un conocimiento

⁴¹⁰ No obstante esta distorsión presente en el sistema educativo, sobre el papel activo de las niñas y niños en la construcción del currículum escolar, por ejemplo *Vid.* ROSEN, R., ‘We got our heads together and came up with a plan’ young children’s perceptions of curriculum development in one Canadian preschool” (2010) 8:1 *Journal of Early Childhood Research*, pgs. 89-108.

⁴¹¹ El autor señala: “Ils cherchent toujours l’homme dans l’enfant, sans penser à ce qu’il est avant que d’être homme. L’enfance a des manières de voir, de penser, de sentir que lui sont propres; rien n’est moins sensé que d’y vouloir substituer les nôtres”. *Vid.* ROUSSEAU, J. J. *Emilio* (Paris : Edaf) (1982), pgs. 32 y 109.

⁴¹² *Vid.* YOUF, D., *Penser les droits de l’enfant* (Paris: Presses universitaires de France) (2002).

acerca de los derechos humanos. Como sostienen HOWE y COVELL, los derechos y responsabilidades en la Escuela bajo la Convención sobre los Derechos del Niño, deben ser enseñados en un aula democrática y en un ambiente escolar caracterizado por un mutuo entendimiento entre los estudiantes, y entre el profesorado y los estudiantes⁴¹³. En otras palabras, un entorno escolar donde se enseña no solo acerca de los derechos humanos, sino donde estos son respetados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos, se destacan las actitudes del profesorado respecto a la percepción de la infancia. Es decir, la construcción de la infancia como espacio de “formación para el futuro” únicamente y no como ejercicio para el presente, también es una manifestación que impide que la educación en derechos humanos llegue a las aulas. En este sentido, el papel que juegan los centros de formación de profesorado hacia la inclusión de la nueva perspectiva del niño y la niña como sujetos de derechos, así como la señalización de la Escuela como espacio político, en la cual su propósito básico es el desarrollo del respeto de los derechos humanos, son fundamentales para destruir estos obstáculos.

Por tanto, enfatizar en la importancia de crear espacios donde los niños y niñas aprendan sus derechos, no solamente ofreciendo un conocimiento teórico y abstracto, sino al mismo tiempo, garantizar un espacio donde puedan ejercerlos, permitirá que aprendan sobre los derechos propios, de los demás y de la responsabilidad social, en general.

⁴¹³ Vid. HOWE, R. B., y COVELL, K., “Miseducating children about their rights” (2010) 5:2 *Education, Citizenship and Social Justice*.

c. La falta de divulgación de la educación en derechos humanos

Para HOWE y COVELL⁴¹⁴, la divulgación de los derechos y principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, es una tarea importante. Sin embargo, no cualquier divulgación, sino que su orientación ha de ser efectiva, esto es, que se vincule no solo con contenidos, sino también con la adquisición de habilidades para ejercerlos y para criticar aquellas situaciones que impiden su ejercicio. Al mismo tiempo en que la educación está dirigida a enseñar el respeto de los derechos humanos, la educación de los derechos del niño debe estar orientada hacia la capacidad de reconocer y modificar las situaciones de injusticia y desigualdad presentes dentro y fuera del aula. Con el objetivo de que esto sea posible, desde una enseñanza “a través” de los derechos de la infancia, esta actividad implica una cuidadosa selección de los métodos de enseñanza que permita a los estudiantes experimentar en la Escuela una “micro-comunidad”, gobernada por los principios de los derechos humanos y los derechos de la infancia⁴¹⁵.

d. La escasa formación del profesorado sobre la educación en derechos humanos

⁴¹⁴ Ibidem, pgs. 1-102.

⁴¹⁵ No obstante, la ausencia de los presupuestos de una educación emancipadora, se puede observar a través por ejemplo, de la ausencia de información en el aula sobre los derechos de los niños y las niñas, con especial atención a que estos son portadores de derechos. Los materiales curriculares que se vinculan a las aulas deben enseñar los derechos de los niños, es decir, deben promover la igualdad, evitar la discriminación y rechazar los estereotipos que afectan la construcción de una imagen positiva de sí mismos, de los demás y del entorno. En este caso, son distintos los motivos por los cuales se cree que no se apuesta por la inclusión de este tipo de contenidos y actividades de promoción. Por ejemplo, debido a factores relacionados con la inocencia e inmadurez, y vuelta a la representación paternalista de los derechos de los niños, mas no como una prerrogativa de estos últimos.

Un aspecto fundamental de la relación entre la Teoría Crítica y la educación en derechos humanos, es el papel activo y necesario que ha de jugar el profesorado para garantizar procesos de emancipación del estudiantado. Como sostiene SÁNCHEZ-BLANCO, las prácticas curriculares críticas, deben acompañarse de una emancipación del profesorado. En palabras de la autora, “no cabe emancipación de alumnos y alumnas si a la par no se va produciendo una emancipación del docente”⁴¹⁶. En el ámbito de la Educación Infantil esta manifestación es fundamental, y se relaciona fuertemente con entender el currículo como un proceso sometido a la revisión continua. Siguiendo a la autora, “conforme se desarrolla la conciencia crítica del docente de Educación Infantil en relación al medio y a sus prácticas en el mismo, se va desarrollando ésta en los pequeños y pequeñas”⁴¹⁷.

En este orden de ideas, el profesorado debe vivir procesos de reflexión durante su formación universitaria. Por ejemplo, cabría preguntarse si las Facultades de Formación del Profesorado por una parte enseñan los principales instrumentos internacionales sobre la educación de los derechos de la infancia y si al hacerlo, estos son trabajados más como densos documentos no cercanos al estudiantado, o si por el contrario, las prácticas curriculares se construyen de manera participativa en la que se vincula la enseñanza de la reflexión crítica sobre las desigualdades

⁴¹⁶ Vid. SÁNCHEZ BLANCO, C., *De la Educación Infantil...*, op. cit., pg. 111.

⁴¹⁷ Ibidem, pg. 111.

sociales, así como la enseñanza de estrategias para llevar esta reflexión a las aulas escolares⁴¹⁸.

Por tanto, bajo la perspectiva crítica, el profesorado necesita una formación en la que se ofrezcan los conocimientos básicos de los derechos del niño y de la niña, así como la vivencia de experiencias en el aula universitaria donde se fomenten prácticas curriculares de promoción de respeto de los derechos humanos. Por el contrario, cabría preguntarse si el aula universitaria actual es un espacio en el que las experiencias del estudiantado universitario se alejan de los procesos democráticos. En este último caso, la ausencia de procesos de educación en derechos humanos a través de la práctica real de las relaciones en el aula universitaria, se convierte también en un obstáculo para que la educación en derechos humanos llegue a las aulas de Educación Infantil⁴¹⁹. Si el estudiantado universitario no vive procesos de educación “en” derechos humanos, esto es, de conocer y ejercer los derechos humanos, será muy difícil que esté en capacidad de crear las condiciones curriculares y didácticas de procesos de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos en la primera infancia⁴²⁰. En otras palabras, si las Facultades de Formación de Profesorado entienden que el futuro maestro o

⁴¹⁸ La literatura señala las dificultades pedagógicas que tiene el profesorado tanto para definir la educación en derechos humanos, como para ejercer sus prácticas curriculares. Por ejemplo, Vid. ZEMBYLAS, M., CHARALAMBOUS, C; y CHARALAMBOUS, P., “Teachers’ pedagogical perspectives and teaching practices on human rights in Cyprus: an empirical exploration and implications for human rights education” (2016) 11:3 *Pedagogies: An International Journal*, pgs. 197-217.

⁴¹⁹ Sobre la representación de la educación en derechos humanos por parte del profesorado Vid. JEROME, L., “Interpreting Children’s Rights Education: Three perspectives and three roles for teachers” (2016) 15:2 *Citizenship, Social and Economics Education*, pgs. 143-156.

⁴²⁰ De acuerdo a la evidencia sobre la formación universitaria en el entorno español sobre educación en derechos humanos, la literatura señala que el estudiantado en formación tiene un básico y limitado conocimiento acerca de esta temática. Por ejemplo, Vid. MESSINA, C., y JACOTT, L., “An exploratory study of human rights knowledge: a sample of kindergarten and elementary school pre-service teachers in Spain” (2013) 14:3, *Human Rights Review*, pgs. 213-230.

maestra de Educación Infantil debe ser enseñado a pensar críticamente sobre el ejercicio de los derechos humanos, con especial referencia a los derechos de la infancia, el currículo transmitido y vivido en las aulas escolares con base en los derechos humanos, una vez iniciado su ejercicio profesional, podría ser garantizado.

Una conclusión del estudio de SUÁREZ, respecto a la implicación en el debate público de todos los actores del Sistema Educativo, y la justificación por la cual es fundamental que cada Estado construya un Plan de Acción Nacional con sus problemas, necesidades e intereses, señaló respecto a la implicación del profesorado que:

“los modelos globales de educación en derechos humanos son construidos y promulgados por los agentes nacionales y locales con el diálogo con sus homólogos de diferentes contextos y con actores que representan entidades gubernamentales internacionales y organizaciones no gubernamentales. En un contexto determinado, la educación en derechos humanos es informada por otros modelos nacionales e internacionales. No existen datos exógenamente recetas que impiden la variación; en cambio, los modelos de educación en derechos humanos son planos maleables que pueden ser modificados y adaptados a los diferentes contextos, es decir, -no hay "una mejor sistema "para la educación en derechos humanos”⁴²¹.

Por otra parte, STARKEY⁴²², recoge las conclusiones de un simposio sobre educación en derechos humanos en la Escuela realizado en la ciudad de Viena del

⁴²¹ Vid. SUAREZ, D., “Professionals and the Construction of Human Rights Education” (2007) 51:1 *Comparative Education Review*, pg. 66.

⁴²² El autor señala: “Il est bon de noter que l'éducation relative aux droits de l'homme n'est pas une activité marginale proposée par des réformateurs bien intentionnés mais sans pouvoir. Elle est, au contraire, encouragée et soutenue au plus haut niveau par les gouvernements dans les enceintes internationales. Elle constitue aussi un défi, et peut-être même un reproche, pour les éducateurs. Car si l'éducation relative aux droits de l'homme est rarement un élément central des programmes dans les écoles en Europe- il existe bien sûr quelques remarquables exceptions- c'est sans doute parce qu'enseignants et éducateurs n'ont pas su ou pas voulu trouver des moyens appropriés de la dispenser. Dans le domaine de l'éducation cette situation est paradoxale.

17 al 20 mayo de 1983 titulado “Symposium sur L’éducation relative aux droits de l’homme dans les écoles d’Europe occidentale”. Sobre la falta de aplicación de la educación en derechos humanos, ya en 1985, STARKEY señaló que es importante indicar que la educación en derechos humanos no es una actividad marginal de unos cuantos intelectuales. Por el contrario, la educación en derechos humanos se sostiene por importantes compromisos nacionales en el ámbito internacional que constituyen un desafío por sí mismos. Si bien es cierto que la educación en derechos humanos tiene poco espacio en las escuelas, el autor sostiene que una razón que la explica, podría ser por la inexistencia de los medios adecuados para poder llevarla a las aulas. Sin embargo, y como consecuencia de su número muy reducido de horas, el autor propone la promoción de la conquista de un mayor número de ellas en el currículo oficial, en virtud de los compromisos nacionales e internacionales para su ampliación. En definitiva, estas aportaciones podrían contribuir a eliminar la barrera de la escasa formación del profesorado que posibilite el ejercicio de la educación en derechos humanos en la primera infancia.

e. La discusión sobre derechos o deberes en la primera infancia

Tal y como sostienen HOWE y COVELL⁴²³, a pesar de que el aprendizaje de las responsabilidades o deberes en los discursos actuales no aparece de forma explícita en la Convención sobre los Derechos del Niño debido a que su espíritu se centra

Combien de disciplines, en effet, ont lutté et luttent encore pour obtenir une consécration officielle et une légitimité, alors que les droits de l’homme- qui bénéficient au départ de cette reconnaissance officielle et de certe légitimité- ne donnent lieu, dans la pratique, qu’ à un nombre d’heure de cours relativement faible”, en *Vid.* STARKEY, H., *Symposium sur L’éducation relative aux droits de l’homme dans les écoles d’Europe occidentale* (Viena: Consejo de Europa) (1985), pg. 4.

⁴²³ *Vid.* HOWE, R. B., y COVELL, K., “Miseducating children...”, *op. cit.*, pgs. 1-102.

principalmente en el aprendizaje de los derechos, una interpretación global señala que las niñas y niños deben aprender también que el ejercicio de los derechos trae consigo el ejercicio de responsabilidades o deberes. En términos generales, aseguran las autoras, una de las características de este aprendizaje se centra en que la naturaleza del aprendizaje de los derechos, lleva aparejada antes que nada, el aprendizaje de las responsabilidades. Por tanto, el énfasis en el enfoque de las responsabilidades podría estar condicionando el aprendizaje de los derechos de la infancia. A continuación se explica las principales características del equilibrio de la enseñanza entre los derechos y deberes.

En este marco, para ROSENZVEIG⁴²⁴, existe una distorsión en el ámbito escolar sobre el enfoque del aprendizaje de los derechos de las niñas y los niños. En particular, la distorsión se centra en identificar que las niñas y niños deben comenzar por aprender acerca de sus deberes, así como por aprender a respetarlos y cumplirlos. Una vez conseguido este propósito, en el que las obligaciones son asimiladas por el estudiantado, estos pueden recibir la transmisión de conocimiento sobre sus derechos. La crítica del autor respecto a este enfoque se manifiesta en que, solo en la medida en que la niña o el niño aprenden a respetar las normas, así

⁴²⁴ El autor señala : “Des droits ou des devoirs? Depuis quelques années, nous avons plutôt tendance à dire que les enfants ont des devoirs avant d’avoir des droits. Certains pensent qu’en reconnaissant des droits aux enfants, on casse l’autorité des adultes et favorise a montée de la violence! Pour eux, dès lors que les enfants ont des droits, la société n’est plus protégée: les jeunes commettent des délits, ils n’ont plus aucun respect pour la loi, leur parent, les enseignants ou les policiers. Les tenants de cette thèse ont violemment d’annoncé ce que l’on appelle le “droit de l’homimisme”. Selon moi au contraire, c’est bien parce que nous reconnaissons leurs droits individuels et collectifs aux personnes qu’elles respectent les règles du jeu commun. Nombreux sont ceux que pensent encore que les enfants doivent commercer par apprendre leurs devoirs. S’ils respectent leurs devoirs, alors on pourra leur expliquer leurs droits. En vérité il faut inverser totalement l’ordre des choses: des droits que nous avons et de la personnalité que nous est reconnue découlent un certain nombre de responsabilités”. *Vid.* ROSENZVEIG, J. P., *Le droit des enfants* (Paris: Bayard Culture) (2011), pg. 26.

como aprenden una serie de comportamientos de abstención o de prohibición, solo así estarán capacitados para aprender sobre el ejercicio de sus derechos. Como se observa, la situación se vuelve más compleja en la medida en que no solo se prioriza el aprendizaje de los deberes, sino que los derechos no aparecen reflejados y se deja, seguramente a una lectura entre líneas, el aprendizaje de estos últimos. De la misma forma, este discurso permite intuir que las niñas y los niños son muy jóvenes para aprender de sus derechos, noción muy vinculada con la distorsión sobre el concepto de infancia, pero en el que son altamente competentes, para aprender y por tanto comprender, el aprendizaje sobre las responsabilidades. Desde el posicionamiento crítico de esta visión, se entendería que el aprendizaje de los derechos surgiría en años posteriores, posiblemente como una manifestación generada espontánea.

En el ámbito de la educación de los derechos humanos en la primera infancia, esta interpretación del “equilibrio” entre el aprendizaje de los derechos y los deberes, es conocida como la “tesis de la correlatividad”. Desde ella, la educación ha de dirigir su atención en centrar la correspondencia de la responsabilidad en el ámbito personal de cada niña o niño. Por tanto, la educación de los derechos de la infancia requiere que los niños aprendan responsabilidades que van de la mano de los derechos. En este marco, se comparte el planteamiento crítico de ROSENZVEIG, en el sentido de que el orden debe ser el inverso, esto es, que del aprendizaje de los derechos que tienen los seres humanos y de su ejercicio positivamente vivenciado, se derivan una serie de responsabilidades, entre ellas, el respeto por los derechos de los demás.

Para HOWE y COVELL⁴²⁵, con esta tesis, incluso las responsabilidades no siendo mencionadas explícitamente, son inherentes al concepto de derechos, es decir, que existe una unión conceptual entre “tener” derechos y “tener” responsabilidades. Si alguien tiene un derecho, otros tienen la responsabilidad de garantizar el derecho, es decir, permitir que el titular del derecho lo pueda ejercer. En consecuencia, las responsabilidades son derivadas de los derechos. Sin embargo como0 señala OSLER, esto no significa fácilmente una relación directa entre derecho y responsabilidades⁴²⁶. En otras palabras como señala ROSENZVEIG, al utilizar esta tendencia de enseñar los deberes se cae en vincular la idea primordial que el ejercicio y respeto de los derechos existe porque alguien tiene la capacidad de respetarlos. Para esta tesis doctoral, se considera supremamente delicada y peligrosa esta tendencia, porque construye la idea de que el individuo no tiene un derecho, sino que son los otros sujetos los que tienen la potestad para que esa persona pueda ejercerlo⁴²⁷. En esta línea, parafraseando la postura de ROSENZVEIG, cuando un sujeto se abstiene de cometer una conducta violenta frente a una mujer, no por eso la conducta de abstención de la agresión debe ser agradecida. Por el contrario, se debería focalizar la atención en que el sujeto debe ser respetado por su condición humana, es decir, en el respeto a su dignidad, a su integridad y a su libertad. Solo en virtud de este reconocimiento es que la relación

⁴²⁵ Vid. HOWE, R. B., y COVELL, K., “Miseducating children...”, op. cit., pgs. 91-102.

⁴²⁶ Vid. OSLER, A., “Children's rights, responsibilities and understandings of school discipline” (2000) 15:1 *Research papers in Education*, pgs. 49-67.

⁴²⁷ El autor señala : “Si on ne respecte pas une personne, comme peut-on lui demander de prendre en compte les règles du jeu? Et puis, disons-le tout net, tous les droits ne sont passés par des devoirs. Il est des droits fondamentaux qui n'ont pas de contrepartie. Pour exemple: Les femmes qui croise dans la rue un homme qui ne l'agresse pas sexuellement n'a pas à le remercier. C'est un droit fondamental de tout individu, homme comme femme, d'être respecté dans sa dignité, dans son intégrité physique et sexuelle”. Vid. ROSENZVEIG, J. P., *Le droit des enfants* (Paris: Bayard Culture) (2011), pg. 26.

derecho-deber podría ser enseñada. En definitiva, esta crítica solo es posible en la medida en que el análisis del ejercicio de los derechos humanos supera el debate jurídico, tal y como es el propósito de esta tesis doctoral⁴²⁸.

No obstante el posicionamiento crítico respecto a la “tesis de la correlatividad” planteado anteriormente, la alternativa también sería identificar sobre quién se espera que la correlatividad sea aplicada o esperada. En este marco, a la luz de la Convención de los Derechos del Niño, cabría preguntarse, tal y como lo hacen HOWE y COVELL, ¿de quién son las responsabilidades que emanarían de la Convención? Las autoras sostienen que la correlatividad, en términos de enseñar las responsabilidades, no debe centrarse en el aprendizaje de unos deberes que la niña o el niño han de cumplir, sino en señalar quién o quiénes son los que deben asegurar el ejercicio de los derechos de las menores. Como sostienen HOWE y COVELL, cuando la Convención menciona las responsabilidades, son éstas del Estado y de las familias o de los adultos responsables de respetar y garantizar los derechos de las niñas y los niños.

Sobre el papel de las escuelas frente a la promoción de la educación en derechos humanos, LE GAL⁴²⁹ señala que es necesario que cada niña y niño aprenda sobre

⁴²⁸ El autor señala: “Le débat sur les droits des enfants n’est pas uniquement juridique; il soulève des problèmes philosophiques et politiques majeurs et touche à de grandes questions de société: le statut des femmes, la définition de la personne humaine, les politiques sociales, la démocratie au quotidien...”, Ibidem, pg. 26.

⁴²⁹ El autor señala: “Chacun a le droit d’être respecté, il est nécessaire de préciser, ensemble, dès l’école maternelle, quelle en sera la traduction concrète dans la vie du groupe (paroles, gestes, respect de l’environnement...) et dans les pratiques sociales de l’école”. Pour des élèves d’une classe, avec lesquels nous avons un entretien, “obéir à la maîtresse” constitue l’obligation première. Elle, seule, décide des règles, peut autoriser à parler, à se déplacer, à aller aux toilettes, et prononce sanctions. Or, dans une démocratie, c’est le droit qui fonde le devoir, à l’école comme ailleurs. Les lois ne précèdent pas le droit, elles en permettent l’exercice. C’est donc en exerçant leurs droits, en

sus derechos a través del ejercicio de los mismos y, posteriormente, en la medida en que ejerce sus derechos aprende, a respetar los deberes.

Para BANDMAN⁴³⁰, la tesis de la correlatividad, se manifiesta por ejemplo, en la idea de que no solo la “posesión” de un derecho sería la manifestación de ser sujeto de derechos, sino que su ejercicio está supeditado a que, por ejemplo, un conjunto de personas relevantes tienen la correspondiente obligación para que el que tiene el derecho los pueda ejercer apropiada y efectivamente. Para el autor, la lógica de la tesis de la correlatividad por una parte significa que cualquier persona X al tener un derecho, significa que otras personas Y, Z, etc., tienen la correspondiente obligación de garantizar a esa persona X el ejercicio de su derecho⁴³¹. Por ejemplo, si una niña o niño tiene derecho a una educación de calidad, los adultos responsables, entre ellos, el profesorado, las familias, la administración pública, etc., tienen el correspondiente deber de asegurar el derecho de la niña y el niño a una educación de calidad. Bajo la misma línea DONNELLY⁴³², ejemplifica la tesis de correlatividad entre derechos y deberes de la siguiente forma. Cuando la obligación de una persona X es resultado del derecho de una persona Y (en el sentido de “tener un derecho”), esto es esencialmente una obligación respecto a Y.

élaborant les “lois de classe”, en apprenant à respecter leurs devoirs, que les enfants pourront se construire leur citoyenneté démocratique”. Vid. LE GAL, J., *Les droits...* op. cit., pg. 52.

⁴³⁰ Vid. BANDMAN, B., *Children's right to freedom, care and enlightenment* (London: Routledge) (2013).

⁴³¹ Para ROCENCZVEIG, es necesario marcar la diferencia entre un derecho y ejercer un derecho. El autor lo define a través de la siguiente manera: “Il faut bien avoir en tête la distinction fondamentale qu’il y a entre avoir un droit et exercer ce droit... L’enfant a droit des droits qu’il ne peut exercer qu’à travers des parents ou un tuteur que le représente ou l’assistant dans ces droits. Cependant, pour une minorité de droits certes, mais de droits importants, il peut agir seul sans avoir à demander d’autorisation ou sans être représenté”. Vid. ROCENCZVEIG, J., P., *Le droit...*, op. cit., pg. 32.

⁴³² Vid. DONNELLY, J., “How are rights and duties correlative?” (1982) 16:4 *The Journal of Value Inquiry*, pgs. 287-294.

Los derechos en el sentido de “tener un derecho” como asegura el autor, establecen una serie de relaciones especiales entre el titular del derecho y otras personas. En este marco, plantea cuatro maneras en las cuales se puede observar la correlatividad⁴³³.

1. Un derecho de A frente a B implica un deber de B hacia A.
2. Un deber de B hacia A implica un derecho de A frente a B.
3. Un derecho de A frente a B implica un deber de A hacia B.
4. Un deber de A hacia B implica un derecho de A frente a B.

Bajo la misma línea, FEINBERG⁴³⁴ señala con atención que en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, los derechos sociales y económicos están correlacionados con deberes positivos de otros, especialmente del Estado, pero también con obligaciones impuestas a los ciudadanos, como por ejemplo el de garantizar o abstenerse de ciertas conductas. En este marco, su argumento se centra en la necesidad que cada niña y niño comprenda que en el ejercicio de un derecho, por ejemplo, en el ejercicio de expresar libremente sus opiniones e ideas en clase o en el patio de recreo, tiene la correspondiente obligación de respetar a su vez el ejercicio de la libertad de expresión de las otras niñas y niños.

En este sentido, mientras que existen unas responsabilidades por parte de las familias y los Estados, también existen responsabilidades de los sujetos

⁴³³ Para DONNELLY, mientras que los derechos y las obligaciones son, en cierto sentido, “dos caras de la misma moneda”, los derechos no pueden ser simplemente reducidos a obligaciones. Los derechos y obligaciones no “trabajan” de la misma manera, así como tampoco el lenguaje y la práctica de los derechos no es una situación superflua.

⁴³⁴ Vid. FEINBERG, J., *Social philosophy* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall) (1973), pg. 71.

particulares para garantizar y proteger los derechos de los mismos particulares. Esta sería una segunda faceta de la “correlatividad entre derechos y deberes”. Bajo esta situación, la niña o el niño no aprende que otros tienen el deber de respetar los derechos, sino que ellos mismos aprenden que, como los otros también son sujetos de derechos, cada uno tiene la obligación de respetar ese ejercicio.

En conclusión, para esta tesis doctoral, el concepto de “correlatividad entre derechos y deberes” puede matizarse de la siguiente manera. No debe quedar la menor duda de que las niñas y niños tienen el derecho de aprender que son titulares de derechos y que esos derechos para ser ejercidos en plenitud, deben ser garantizados tanto por las familias como por el Estado⁴³⁵. Bajo esta línea, se estaría dentro de la clásica relación de A tiene el derecho, y B debe garantizarlo. En este sentido, nos referimos por ejemplo a derechos tales como a la salud, a la educación, a la vivienda digna, etc. Por una parte, los adultos deben enseñar que las niñas y niños son sujetos de los mismos, y al mismo tiempo, enseñar que son ellos (los adultos y el Estado) son quienes tienen la responsabilidad de garantizar estos derechos. Es decir, no se espera responsabilidad por parte de los menores para que estos puedan garantizar el derecho de los adultos a una educación de sus familias de calidad, o están obligados a garantizar la atención médica a sus familias. El derecho de los menores está relacionado con los deberes y responsabilidades de los adultos. Tanto en la democracia en sentido abstracto, como en la Escuela en forma

⁴³⁵ GOLLOB y KRAPF señalaron recientemente en una publicación del Consejo de Europa, en torno a la forma en que deben abordar los materiales curriculares el tratamiento de los derechos humanos, que los niños y niñas deberían conocer cuáles son sus derechos, y sobre todo deberían también aprender cómo apreciarlos y cómo usarlos. *Vid.* GOLLOB, R., y KRAPF, P., *Exploring children's...*, op. cit. pg. 11.

específica, es el derecho el que establece el deber. Por tanto, es a través del ejercicio de los derechos en el que el aprendizaje de los deberes se materializa para construir una ciudadanía democrática.

3. El papel de los Estados en la promoción de la educación en derechos humanos

Sobre el papel de los Estados en la promoción de la educación en derechos humanos, el artículo 42 de la Convención sobre los Derechos del Niño establece:

“Artículo 4: Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional”⁴³⁶.

Si la Convención en su artículo 4 señala la obligación de los Estados para dar efectividad a los derechos reconocidos en la Convención, cosa de indudable importancia, no lo es menos que también los Estados se obligan a proporcionar el conocimiento básico sobre los derechos a los niños y niñas, como mecanismo para que en el presente y en el futuro, tengan la capacidad y el empoderamiento para ejercerlos. Esa es la lectura del artículo 42 de la Convención que sostiene:

“Artículo 42: Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños”.

Si los Estados señalan la importancia de adaptar su sistema jurídico y social para que los derechos humanos de la infancia sean transmitidos, ampliamente difundidos y por tanto promovidos y respetados, es necesario recordar la

⁴³⁶ Vid. Naciones Unidas. *Convención sobre los derechos del Niño*, artículo 42.

importancia de la educación en torno a este propósito. Sin embargo, tal y como aseguran HOWE y COVELL, es necesario primero analizar, a qué tipo de educación debe apostarse para que el ejercicio final de los derechos de los niños y niñas sea respetado⁴³⁷. La respuesta se encuentra en el artículo 29 de la Convención que señala:

“1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural”.

Por tanto, se concluye que la educación que debe recibir el niño y la niña es una educación dirigida a desarrollar el respeto de los derechos humanos, esto es, una educación que tiene como presupuesto el entendimiento básico de los derechos humanos. En otras palabras, la educación se convierte en un medio y un fin, para inculcar el respeto de los derechos humanos (Inciso b), tal y como fue expuesto en la Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 26, parágrafo 2:

⁴³⁷ Un importante informe desarrollado por TOMASEVSKI quien fue relatora del derecho a la educación de la ONU, señaló que los derechos humanos en la educación son prerequisites para una educación en derechos humanos. Tomando en cuenta que si bien es cierto la educación en derechos humanos puede ser trabajada en una asignatura, también puede ser trabajada de manera transversal en todo el currículo. No obstante y aquí yace una aproximación distinta, es que la educación en derechos humanos no puede limitarse al currículo formal, sino que se deben tener en cuenta otros elementos como el entorno, el contenido y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, también el currículo oculto, concepto que será abordado en capítulos posteriores. *Vid.* TOMASEVSKI, K., *Human rights in education as prerequisite for human rights education* (Gothenburg: Novum Grafiska) (2001).

“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”⁴³⁸.

Como se observa, los dos instrumentos del Derecho Internacional vigentes, tanto la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, como la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, señalan que los objetivos de la educación además del pleno desarrollo de la personalidad, es el fortalecimiento y la construcción en el niño y en la niña del respeto de los derechos humanos. Por tanto, todas las estrategias, programas, proyecciones y acciones específicas relacionadas con la educación de la infancia, tienen como piedra angular entender que la educación está dirigida a desarrollar el respeto de los derechos humanos.

En este marco, McCOWAN señala que el entendimiento del derecho a la educación como un proceso, debe necesariamente tener un enfoque basado en los derechos humanos:

“Los enfoques basados en los derechos humanos para el desarrollo en general se caracterizan por la atención hacia los procesos - como la no discriminación, la participación -, y también hacia los resultados”⁴³⁹.

En este sentido, como se ha visto previamente, la educación debe estar más centrada en las acciones cotidianas que son reflejo de la convivencia dentro y fuera de las aulas. La educación por tanto, y en ella todos los materiales curriculares que transmiten significados, deben alejarse de un aprendizaje teórico de la convivencia, del respeto y de la diversidad, sino que es en la misma Escuela donde estas

⁴³⁸ Vid. Naciones Unidas. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, artículo 26, párrafo 2.

⁴³⁹ Vid. McCOWAN, T., *Education as a Human Right: Principles for a Universal Entitlement to Learning* (London: Bloomsbury Academic) (2013), pg. 82.

manifestaciones, y la forma en que son tratadas, hace que esta se convierta en un espacio del “presente y del ahora” en la formación de los ciudadanos. Sobre la idea de creación de un marco que ilumine todas las prácticas educativas en los centros escolares para aplicar los preceptos y obligaciones de la educación en derechos humanos en la infancia⁴⁴⁰, HOWE y COVELL señalan que no es necesario unas horas concretas en el currículo escolar infantil donde se apliquen unidades didácticas determinadas sobre educación en derechos humanos. Por el contrario, que los derechos humanos sean reflejados en cada uno de los contenidos, proyectos, actividades y acciones que se desarrollaran en el aula, o en el caso de los materiales curriculares, que sean tratados de forma expresa y transversal a lo largo de todo material curricular.

En esta línea, McCOWAN señala que en el ámbito educativo, la “indivisibilidad” de los derechos humanos consiste en que el derecho a la educación solo puede cumplirse íntegramente cuando el conjunto de derechos humanos se ha materializado. Por tanto, el autor señala:

“La consecuencia es que los derechos humanos, el respeto por ellos y su ejercicio activo deberían ser incorporados en el proceso educativo. El derecho a la educación es un derecho de participación en el proceso educativo”⁴⁴¹.

Por otra parte, en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, queda patente que las modificaciones de los patrones de educación vigentes en los sistemas educativos de los Estados, no es una actividad para desarrollar

⁴⁴⁰ Vid. HOWE, R. B., y COVELL, K., *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship* (Toronto: University of Toronto Press) (2005).

⁴⁴¹ Vid. McCOWAN, T., *Education as...*, op. cit., pg. 82.

inmediatamente, sino que es en todo caso, un proceso. Así lo establece el artículo 4 de la Convención:

“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional”⁴⁴².

En definitiva, la Convención sobre los Derechos del Niño obliga a los Estados a implementar una educación de los derechos humanos de los niños y niñas⁴⁴³.

HOWE y COVELL sostienen que la ausencia de educación de los derechos de la infancia no solo es una negación del ejercicio de los derechos humanos, sino en consecuencia, una negación al estatus de ciudadano recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989⁴⁴⁴.

Si en la concepción pre-sociológica de la infancia, la niña y el niño eran tratados como sujetos pasivos de los derechos, y además en el plano jurídico como un “sector” en situación de exclusión social que se prepara para una ciudadanía adulta, en la visión alternativa de la infancia, con base en la Convención, esta perspectiva cambia totalmente. Además, la idea distorsionada de que la Escuela debe preparar a la infancia para un futuro estatus de ciudadanía, y en la que la concepción de que los niños y niñas necesitan protección y cuidado, así como que la adquisición de

⁴⁴² Vid. Naciones Unidas. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, artículo 4.

⁴⁴³ Para OSLER: “Governments have an obligation to ensure that the promotion of human rights is a key educational goal with the requirement that human rights education be integrated into national education policies. Across Europe, it could appear that the most common response among governments to ensuring that human rights education is a part of the formal school curriculum is to integrate human right into Citizenship Curriculum”. Vid. OSLER, A., “Human Right...”, op. cit., pg. 61.

⁴⁴⁴ Vid. COVELL, K., Y HOWE, R. B., *Empowering children...*, op. cit. pg. 10.

competencias sobre los derechos⁴⁴⁵, responsabilidades y de participación son actividades de una ciudadanía adulta, es la concepción que, desde una perspectiva alternativa, debe ser criticada. Las niñas y niños no son ciudadanas y ciudadanos del futuro, sino del presente. En este marco, la educación en derechos humanos en la primera infancia, y en particular en el currículo de la Educación Infantil como periodo del Sistema Educativo con identidad propia, es una medida uniformadora y promotora de la comprensión de los menores como ciudadanos de pleno derecho.

4. Algunas conclusiones sobre la educación en derechos humanos en la primera infancia

Uno de los problemas identificados en torno a los obstáculos de vincular a los niños y niñas como sujetos de derechos en la vida democrática dentro y fuera de la Escuela, está fundamentado en la ausencia de dos procesos fundamentales. Por una parte, el conocimiento por parte de la infancia de los derechos y responsabilidades; y en segundo lugar, la enseñanza de valores y comportamientos democráticos. En términos generales, estos dos procesos, tienen su fundamento en que solo es posible el ejercicio de los derechos humanos en la medida en que estos son transmitidos, ejercidos y practicados en las aulas. De esta forma, los derechos de los niños y niñas solo pueden ser enseñados, en la medida en que, en primer lugar, se reconocen como sujetos de derechos y en segundo lugar, se reconoce que para que los puedan ejercer, estos deben ser enseñados en un espacio de democracia. Por ejemplo, tal y como señala HUMPHREY, es importante inculcar los valores de

⁴⁴⁵ El concepto de competencia que en algunos se usa como “habilidades” o skills, también es trabajado por la Carta sobre la educación democrática y la educación en derechos humanos. En la traducción al castellano, la palabra “skill” se traduce como competencia.

los derechos humanos en la infancia tanto antes como durante la experiencia y desarrollo de los prejuicios⁴⁴⁶.

Como se ha comentado previamente, la infancia es un concepto construido socialmente a través de la influencia de los procesos históricos y sociales, que han decantado, según cada momento histórico, en una representación de los niños y las niñas, así como de sus modelos de comportamiento tanto frente a la familia, la sociedad y el Estado, como de estos frente a los niños y niñas. Tal como asegura HOWE y COVELL⁴⁴⁷, antes de la Convención sobre los Derechos del Niño, e incluso antes de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, la representación de la infancia en el ámbito público y privado, era más afín hacia una imagen de inocencia e inmadurez. Bajo esta perspectiva, los derechos de los niños y niñas no eran asumidos por estos, sino eran vinculados como un derecho de los padres y madres y del Estado, a proveer y proteger la integridad de estos. El cambio introducido por la Convención de los Derechos del Niño apunta a un discurso distinto. En él, la representación de la infancia se establece no como un “periodo de tiempo” de formación para el futuro, sino como un espacio de formación para el hoy. El niño y la niña no van a la Escuela para prepararse como personas para el futuro con derechos y obligaciones, sino que son sujetos en el presente de un conjunto de derechos inalienables e inviolables como personas individuales, en la cual, la familia, los iguales, los adultos y el Estado, tienen la obligación de respetar estos derechos. En este marco, si los niños y niñas deben ser

⁴⁴⁶ Vid. HUMPHREY, J., “Epilogue”, en TARROW, N. (ed.), *Human Rights and Education* (Oxford: Pergamon Press) (1987) pgs. 235-236.

⁴⁴⁷ Vid. COVELL, K., Y HOWE, R. B., *Empowering children...*, op. cit. pg. 25.

educados en el respeto de los derechos humanos, la Convención reconoce la importancia de la educación de los derechos del niño y de la niña como vehículo de empoderamiento y de esta forma favorecer la participación como ciudadanos activos.

Como ha sido previamente señalado, la educación entendida como derecho y como proceso, debe ser el trabajo arduo de todos los días y en todas las edades, donde las estrategias didácticas y los propósitos educativos deben reformularse para cada segmento población. En cualquier caso, la educación en derechos humanos debe empezar desde la primera infancia y proyectarse a lo largo de la vida del ciudadano. En este sentido, HOWE y COVELL apuntan:

“Creemos que la situación ideal para introducir la enseñanza de los derechos en la educación es en la primera infancia, y retrasar a un ámbito más completo hasta la adolescencia”⁴⁴⁸.

Sobre la toma de conciencia de los derechos en el ámbito escolar, según un estudio realizado en el Reino Unido, solo el 5% y el 19% de los niños encuestados habían escuchado acerca la Convención sobre los Derechos del Niño⁴⁴⁹. Como asegura VERHELLEN citado en ALDERSON, para tener derechos, las personas deben saber qué derechos tienen, quién los sanciona y cómo pueden asegurar que sus derechos sean respetados. La autora señala que en la enseñanza de los derechos humanos, los verdaderos problemas del aula y la Escuela son identificados en abstracto bajo manifestaciones de “construir un mundo mejor”. En este último caso,

⁴⁴⁸ Vid. COVELL, K., Y HOWE, R. B., *Empowering children...*, op. cit., pg. 121.

⁴⁴⁹ Vid. ALDERSON, P., “Human rights and democracy in schools do they mean more than`picking up litter and not killing whales"?” (1999) 7:2 *The International Journal of Children s Rights*, pgs. 185-205.

se enseñan acciones concretas, tales como recoger la basura y no matar las ballenas. En otras palabras, este primer enfoque tiene mayor afinidad a relacionar la democracia con conceptos abstractos, más afines con la concepción de adultos en miniatura, más que con la cotidianidad de las escuelas.

En la misma línea, en 2010 se desarrolló un estudio cualitativo encomendado por la Comisión Europea (Eurobarómetro), con el objetivo de analizar la temática de los derechos de la infancia, en el que se recogieron a través de grupos focales, las impresiones de jóvenes sobre los derechos humanos⁴⁵⁰. El informe titulado “Children’s rights, as they see them” reunió las opiniones de jóvenes de distintos países de la Unión Europea, en torno a los obstáculos percibidos por ellos para ejercer los derechos, así como la identificación de las temáticas que para ellos son más importantes. De las conclusiones del estudio se señaló que:

- Una gran mayoría de niñas y niños son conscientes del concepto de derechos humanos, aunque de una manera muy general y bastante abstracta.
- El derecho a la educación y el derecho a ser niño, son los derechos que los jóvenes consideran más importantes.
- Los jóvenes quieren mayor información sobre los derechos de la infancia, tanto en la Escuela, como en lugares donde puedan pedir ayuda. Recalcan la importancia de las tecnologías interactivas para tener mayor información sobre los derechos de la infancia.

⁴⁵⁰ Vid. Comisión Europea. *The Rights of the Child. Qualitative Eurobarometer*. (2010). Reporte de TNS Qual+ solicitado por el Directorado General de Justicia y coordinado por el Directorado General de Comunicación. (Bruselas: Comisión Europea).

- Los jóvenes ciudadanos europeos consideran que la mayor responsabilidad para asegurar los derechos de la infancia respecto a ellos como individuos, la tienen las familias y las escuelas, mientras que el Estado es percibido como el responsable frente a la infancia en general y a grupos vulnerables en particular.

Una de las conclusiones del Eurobarómetro consistió en que tanto los adultos como los niños, necesitan comprender mejor qué son los “derechos humanos”, antes de continuar con los “derechos del niño”, de forma más específica. A su vez, el estudio señaló la necesidad percibida por los jóvenes de cambiar las actitudes públicas y de ofrecer una mayor información sobre los derechos de la infancia. En particular, los jóvenes consideran que el “Estado” podría ser más proactivo en sensibilizar al público acerca de los derechos de la infancia. Entre ellos, se destacó que el suministro de información a los propios niños fue un tema recurrente, y muchos sugirieron que se debería prestar más atención a la concienciación sobre los derechos del niño a través de las escuelas.

Por tanto, tal y como sostienen distintos autores, el introducir la educación en derechos humanos en el Sistema Educativo infantil se basa esencialmente en la pregunta de cuál es la naturaleza y el papel que desempeña la Escuela en la sociedad^{451,452}. Como señala ABDALLAH-PRETCEILLE, si la educación en derechos humanos en la Escuela es más que una mera lectura *acerca* de los

⁴⁵¹ Vid. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., “Human Rights in the Nursery School” en STANLEY, H. (ed.), *The challenges of human rights education* (London: Cassell) (1991), pgs. 62-72.

⁴⁵² Vid. FLOWERS, N., BRADERODE, M.E., y SZELÉNYI, Z. (eds.) *Compassito: Manual on human rights education for children* (Budapest: Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe) (2007), pgs. 1-307.

derechos humanos, el profesorado debe tener en cuenta mucho más, qué son y qué hacen, más de lo que dicen⁴⁵³. Al mismo tiempo, impone a la Escuela la obligación de abandonar la idea de neutralidad y revitalizar sus valores, definiendo nuevos propósitos y métodos; en conclusión, se trata de proponer un proyecto ético⁴⁵⁴. De esta manera, si la educación en derechos humanos es una educación hacia el empoderamiento, el análisis debe centrarse en cómo el empoderamiento de los ciudadanos debe ser transmitido, enseñado y practicado⁴⁵⁵.

A continuación se presenta la forma en la que el profesorado puede contribuir a la promoción de la educación en derechos humanos en las aulas escolares.

III. EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. ESPECIAL ATENCIÓN A LOS MATERIALES CURRICULARES

A. Las generalidades sobre la formación del profesorado desde la visión crítica

Este apartado que se presenta a continuación está destinado a señalar que el profesorado de Educación Infantil, antes de generar procesos de cambio y de lucha contra las ideologías en su aula educativa, debe primero avanzar hacia un reconocimiento propio de su labor como docente, intentando luchar incluso contra sus propias distorsiones, reproducciones y opresiones⁴⁵⁶.

⁴⁵³ Vid. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., "Human Rights...", op. cit., pgs. 62-72.

⁴⁵⁴ Vid. MOSS, P., "Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice" (2007) 15:1 *European Early Childhood Education Research Journal*, pgs. 5-20.

⁴⁵⁵ Vid. ALDERSON, P., "Human rights and democracy in schools do they mean more than `picking up litter and not killing whales`?" (1999) 7:2 *The International Journal of Children s Rights*, pgs. 185-205.

⁴⁵⁶ Una primera forma de comenzar con el reconocimiento de su labor es analizar los propios materiales curriculares utilizados a la luz de la educación en derechos humanos.

Por otra parte, los instrumentos y manifestaciones internacionales sobre educación en derechos humanos deben ser parte de la formación y el entrenamiento continuo de las futuras maestras y maestros en Educación Infantil. Así lo establece BROWN cuando señala que:

“Cualquiera involucrado con el cuidado y educación de niños en la primera infancia necesita conocer el Derecho, y cómo este afecta sus prácticas – si, de hecho, están cumpliendo con el Derecho”⁴⁵⁷.

En este marco, ya desde 1974 la UNESCO adoptó un instrumento integrador sobre la educación para el entendimiento internacional titulado⁴⁵⁸: *Recommendation Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relations to Human Rights and Fundamental Freedoms*; en el que se indicaron un conjunto de actividades que el profesorado en las instituciones educativas debe llevar a cabo. Entre ellas se destaca:

- Apreciar la unidad fundamental de la humanidad; inculcar en los otros la apreciación de las riquezas de las diversas culturas.
- Adquirir un conocimiento básico interdisciplinar de los problemas mundiales y cómo trabajar para solucionarlos.
- Tomar parte activa en la concepción de programas educativos, así como en los materiales curriculares.

⁴⁵⁷ Vid. BROWN, B., *Unlearning discrimination in the early years* (1998) (Trentham Books Limited: Staffordshire), pg. 138.

⁴⁵⁸ Este instrumento internacional fue descrito en el primer capítulo titulado “El papel de la UNESCO en el periodo 1974-1987” de esta tesis doctoral. El documento oficial es Vid. UNESCO. *Recomendación sobre la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa de los derechos humanos y las libertades fundamentales*. (1974). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- Incluir en el currículo métodos y técnicas activas de educación y evaluación.
- Desarrollar aptitudes y competencias para continuar con su formación.

Más recientemente, la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos recordó que:

“ h. La formación inicial y continua de los profesionales de la educación, los responsables de la juventud y de los formadores en principios y prácticas de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos es esencial para asegurar la continuidad y eficacia de la educación en estos temas. Así pues, debería estar adecuadamente planificada y contar con los recursos suficientes”⁴⁵⁹.

Por otra parte, tal y como se observó en los primeros capítulos de esta tesis doctoral, desde una de las primeras publicaciones de la UNESCO sobre la educación en derechos humanos en el Sistema Educativo, se señaló el papel de la Escuela en general y del profesorado en particular, en la detección de las distorsiones presentes en el currículum escolar, que pueden afectar la formación integral de las niñas y los niños. En este sentido así lo expresó:

“Any teacher reading through the Universal Declaration of Human Rights would quickly discover that the document pays particular attention to education, and, by implication, to the teacher himself. The chief person for the Declaration’s concern with education is that it is one of its great sources of strength. Advance in the cause of freedom and of social rights depends very largely on education... To take a negative example, the Hitler regime’s attack on freedom was to a great measure made possible by the education of its youth; it was an outcome of the distorted values, of the myths and prejudices that made up so large a part of the teaching in school”⁴⁶⁰.

⁴⁵⁹ Vid. Consejo de Europa. *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* (2010). Recomendación 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

⁴⁶⁰ Vid. UNESCO. *The Universal Declaration of Human Rights. A guide for the teacher* (Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1953), pg. 9.

Tal y como ha sido planteado previamente, una educación en derechos humanos necesita en primer lugar el empoderamiento del profesorado para “descubrir” las injusticias y luchar contra ellas. A su vez, es una realidad que el empoderamiento, en términos de lucha contra la injusticia y la desigualdad social, es una decisión personal, esto es, una decisión que debe romper con situaciones propia de opresión y de esta forma facilitar en los otros procesos de transformación^{461,462}.

El trabajo del profesorado en la primera infancia, es una labor que debe ser emancipadora desde el inicio, incluso reforzada seriamente desde la formación universitaria, para que el aula de Educación Infantil se convierta en un lugar de empoderamiento y de lucha contra todas las manifestaciones que impiden una educación centrada en los derechos humanos. Bajo esta perspectiva, el papel del profesorado para facilitar el empoderamiento de los niños y niñas en Educación Infantil, y del difícil reto al que se enfrentan para llevar el ejercicio del derecho a una educación centrada en los derechos humanos, necesita de una responsabilidad mayor en este tipo de procesos. En este marco, MACNAUGHTON señala que:

“Early childhood educators could use critical reflection and ideology critique to reveal how these embedded forms of injustice and inequality appear in the everyday world of teaching and learning, and then use this knowledge to transform them. Critical reflection means that there are always far more questions than there are answers”⁴⁶³.

Sobre la formación en aspectos de crítica a las ideologías por parte del profesorado, BROWN apunta que este proceso:

“Implica tomar decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y cómo evaluar el impacto en el aprendizaje de los niños. Es esencial que

⁴⁶¹ Vid. FREIRE, P. *Pedagogía del...*, op. cit.

⁴⁶² Vid. GIROUX, H. A., *Theory and...*, op. cit. pg. 194.

⁴⁶³ Vid. MACNAUGHTON, G., *Doing Foucault...*, op. cit., pg. 10.

conozcamos el "currículo oculto". Por ejemplo: primero, ¿qué criterios usamos cuando seleccionamos libros, juguetes y otros recursos de aprendizaje? Y en segundo lugar, ¿cómo nuestras actitudes, suposiciones y expectativas de los niños y sus padres afectan la forma en que nos relacionamos con ellos?"⁴⁶⁴

En el marco de la toma de decisiones, RUANE y cols.⁴⁶⁵, realizaron un estudio que tuvo como finalidad determinar el grado de conocimiento y actitudes del profesorado en torno a la educación en derechos humanos en escuelas primarias de Irlanda. Entre los resultados del estudio se identificaron tres patrones. En primer lugar, que a pesar de que los planes internacionales de educación en derechos humanos postulan la necesidad de la formación del profesorado, en la práctica, la mayoría de participantes en el estudio respondió que durante su etapa universitaria no recibió este tipo de formación. En segundo lugar, las autoras encontraron que el profesorado es consciente de que a tempranas edades la educación en derechos humanos debe hacer parte del currículo. En tercer lugar, las opiniones del profesorado sobre la naturaleza de la educación en derechos humanos en la Escuela, señalan una baja claridad conceptual, elemento que permite un cierto distanciamiento entre la teoría y la práctica de los derechos humanos en el aula. En definitiva, las autoras concluyen que las iniciativas al interior de las escuelas sobre la implantación de un currículo de educación en derechos humanos, tiene como primer paso un compromiso por un entendimiento compartido y común del profesorado sobre una educación en derechos humanos sustentado en los principios

⁴⁶⁴ Vid. BROWN, B., *Unlearning Discrimination...*, op. cit., pg. 50.

⁴⁶⁵ Vid. RUANE, B., KAVANAGH, A.M., WALDRON, F., DILLON, S., MAUNSELL, C., O'REILLY, M., PRUNTY, A. y PIKE, S. "Bringing Alive the Spirit of Human Rights": Irish Teachers' Understanding of and Dispositions Towards Human Rights and Human Rights Education" en WALDRON, F., y RUANE, B. (eds.), *Human Rights education: Reflections on theory and practice* (Dublin: Liffey Press) (2010), pgs. 158-185.

que emanan de los instrumentos internacionales de derechos humanos. Entre ellos, se resalta la ausencia de conocimiento y familiaridad sobre instrumentos y programas tales como el programa mundial de educación en derechos humanos, la Convención Europea de Derechos Humanos, la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, entre otros.

De esta manera, como señalan GOLLOB y KRAPF⁴⁶⁶ existen una serie de preguntas claves que debe elaborar el profesorado en torno al proyecto curricular que quiere abordar con énfasis en una educación en derechos humanos. Estos son:

Preguntas claves	Acción del profesorado
¿Las temáticas y los métodos utilizados en el aula son los adecuados para el estudiantado?	Es función del profesorado decidir por sí mismo de acuerdo a las expectativas del estudiantado
¿De acuerdo a la diversidad presente en el aula, el profesorado la tiene en cuenta en la selección de los métodos que utiliza?	Los métodos deben ser modificados de acuerdo a la diversidad del estudiantado
¿Los métodos utilizados favorecen en el estudiantado sus experiencias personales?	El estudiantado se ve reflejado de una manera ajustada en los materiales curriculares
¿Los métodos promueven en el estudiantado miradas alternativas a distintos problemas y temáticas?	Desarrollar una mirada crítica de distintas posibilidades para desarrollar la autonomía

Tabla 3. Preguntas hacia el profesorado sobre los métodos didácticos y la educación en derechos humanos.

⁴⁶⁶ Vid. GOLLOB, R., y KRAPF, P., *Exploring children's...*, op. cit., pg. 11.

En este sentido, el profesorado en Educación Infantil debe estar atento a la forma en que se materializan los derechos humanos en sus aulas. Por ejemplo, a través de las siguientes manifestaciones:

- El profesorado debe conocer cuál es el estado actual acerca del conocimiento de los derechos de la infancia por parte del estudiantado.
- El profesorado debe preguntarse de qué manera los principios de los derechos de la infancia se observan en el aula y en el entorno escolar.
- El profesorado debe enseñar cómo llevar acciones concretas tanto fuera de la Escuela en el momento actual como en el futuro.

Bajo esta perspectiva, los principios de los derechos de la infancia en el aula no son cuestiones abstractas difícilmente identificables y no se refieren a expresiones, tareas o actividades de difícil comprensión y tratamiento. Se refiere, a la luz del curriculum como una construcción cultural, en identificar que cada uno de los elementos que tienen presencia en el aula también tienen la capacidad de construir, modificar, recrear y transmitir significados, incluso cuando no se tiene la intención de enseñar esos significados⁴⁶⁷.

En esta línea, el estudiantado aprende no solo de aquello que se dice o hace en el aula, sino sobre aquello que se calla, oculta o se distorsiona. En otras palabras, la infra-representación y la representación distorsionada de una educación centrada en los derechos humanos en el entorno del aula escolar, como pueden ser los

⁴⁶⁷ Tal y como fue señalado previamente, en el curriculum escolar las prácticas curriculares que hacen presencia en el aula, pero que no actúan de forma explícita, esto es, la presencia de aquellos elementos que pasan desapercibidos pero que condicionan la práctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje, se conocen como “currículo oculto”.

materiales curriculares, afectaría negativamente el ejercicio de los derechos humanos de los ciudadanos en la primera infancia. Descubrir y poner en evidencia cómo los derechos humanos son enseñados y representados en los materiales curriculares, es una forma de contribuir a que la educación en derechos humanos se vincule con la idea de que el aula y todo lo que hay en ella (incluido los materiales curriculares), deben estar inmersos en la práctica cotidiana de los derechos humanos. En otras palabras, que los materiales curriculares sean un espejo de los principios, objetivos y procesos de un discurso centrado en los derechos humanos.

B. Los materiales curriculares en la promoción de la educación en derechos humanos

El papel de los materiales curriculares en la promoción de la educación en derechos humanos

Como se señaló previamente, el término “materiales curriculares” en el ámbito de la Educación Infantil, se asocia a cualquier manifestación curricular que está presente dentro o fuera de las aulas de Educación Infantil y que es elaborada tanto por empresas editoriales, como elaborada de manera más autónoma y diversificada por el profesorado⁴⁶⁸. En definitiva, los materiales curriculares son considerados como un conjunto de medios, objetos y artefactos elaborados específicamente para favorecer el desarrollo de procesos educativos en las escuelas y aulas⁴⁶⁹, y que a su

⁴⁶⁸ Vid. TRUEBA MARCANO, B., “Modelos didácticos...”, op. cit., pgs. 35-46.

⁴⁶⁹ Vid. AREA, M., “Los materiales curriculares...”, op. cit. pgs. 189-208.

vez, reproducen la realidad social y cultural de un momento determinado⁴⁷⁰. Entre ellos destacan los libros de texto.

Los libros de texto son considerados medios centrales de aprendizaje compuestos por texto e imágenes destinados a alcanzar un conjunto específico de resultados educativos⁴⁷¹. Los libros de texto son instrumentos de gran utilidad para garantizar el proceso de enseñanza - aprendizaje en todos los niveles del sistema educativo⁴⁷². En especial en el ámbito de la Educación Infantil, los libros de texto se convierten en más que una guía, en la oportunidad en virtud de la cual los niños y niñas plasman las actividades diarias que señala el currículum escolar⁴⁷³. Mientras éstos son objeto de distintos análisis, todo el mundo acepta el papel fundamental que juegan en las sociedades actuales debido a su potencial pedagógico y a su papel en la transmisión directa o indirecta de modelos de comportamiento social, normas y valores⁴⁷⁴.

Para TOMASEVSKI, los libros de texto reproducen la autoridad definida de hechos y valores que los niños deberían aprender, y que son mediados por el profesorado⁴⁷⁵. El papel de los libros de texto sobre qué y cómo deben aprender las

⁴⁷⁰ Vid. SACRISTÁN, A., “El currículum...”, op. cit., pgs. 245-259.

⁴⁷¹ Vid. BRUGELLES, C., & CROMER, S., *Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide* (Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2009: 1ª ed.).

⁴⁷² Vid. MONTAGNES, I. *Textbooks & learning materials 1990–1999: a global survey* (Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2000).

⁴⁷³ Vid. TRUEBA MARCANO, B., “Modelos didácticos...”, op. cit., pgs. 35-46.

⁴⁷⁴ No obstante, es habitual encontrar críticas a la reproducción de ideologías dominantes que pueden encontrarse en los libros de texto. Entre otros Vid. SACRISTÁN, A., “El currículum...”, op. cit., pgs. 245-259.

⁴⁷⁵ “Curricula and textbooks reproduce the authoritatively defined ‘facts and values that children should learn, but these are mediated by teachers. Their role in what children and young people learn and how has therefore attracted a great deal of attention in the development of human rights safeguards in education” en Vid. TOMASEVSKI, K., *Human rights...*, op. cit., pg.14.

niñas y los niños, ha llamado poderosamente la atención en el desarrollo de las garantías de los derechos humanos en la educación. El ejercicio del derecho a la educación asentado en procesos de búsqueda de alternativas para la lucha contra la discriminación y la desigualdad, solo puede ser visto como un “proceso”, entendido este como un espacio de mejora constante, de trabajo de día a día y sobre todo, de un espacio de oportunidades sobre la vivencia de los derechos que giran en torno a este. La educación, como señalan los críticos, es un proceso, y en particular sobre el uso de materiales curriculares alternativos, BAILEY señala que:

“In observing their reactions to non-conventional literature, although some children classified the conflicting information presented by story books characters as “wrong”, modifying it to fit their current beliefs, others responded more positively. It seemed that as the session progressed, with repeated exposure to non-conventional literature, some children were becoming more aware of the possibilities of a range of behaviours, and were beginning to considerer change”⁴⁷⁶.

Por su parte, DIETER recuerda que los métodos de enseñanza deben respetar la dignidad de los niños y niñas, en la medida en que, por ejemplo, los contenidos de los libros de texto deben ser precisos, neutrales y justos⁴⁷⁷. Sin embargo, y siguiendo los postulados de la Teoría Crítica, la apreciación anterior debe entenderse desde el punto de vista de que el término “neutral”, hace referencia a la aplicación de los principios de igualdad y de no discriminación en el Sistema Educativo. Es decir, la tal llamada “neutralidad” de los libros de texto, debe interpretarse teniendo en cuenta que el respeto del derecho internacional sobre la educación en derechos humanos es el marco para comprender el papel de los materiales curriculares en la promoción de la educación en derechos humanos. Es

⁴⁷⁶ Vid. BAILEY, K., R., *The girls are the ones with the pointy nails: An exploration of children's conceptions of gender* (London: Althouse Press) (1993), pg. 79.

⁴⁷⁷ Vid. DIETER BEITER, K., *The protection of...*, op. cit., pgs. 1-738.

decir, que los materiales curriculares, y sobre todo aquellos que buscan la transformación y la emancipación del estudiantado, debe ser proactivos en el sentido de mostrar la injusticia para poder desarrollar la conciencia crítica.

En otras palabras, teniendo en cuenta que el curriculum escolar está compuesto por actores, elementos y procesos dentro y fuera de la Escuela, hay que prestar atención a que los significados presentes en el currículo oculto pueden amenazar o coartar el ejercicio del derecho a la educación y sobre todo, el ejercicio del derecho humano a una educación basada en los derechos humanos.

El profesorado y la crítica frente a los materiales curriculares

Tal y como ha quedado reflejado previamente, el profesorado juega un papel importante para garantizar una educación en derechos humanos de calidad. Igualmente, una de las manifestaciones a través de las cuáles la educación en derechos humanos llega a las aulas escolares, es a través de los mensajes vertidos por los materiales curriculares. En este marco, LANE sostiene que:

“It means examining everything that is around the children-the adults and other children, resources, the overt and hidden curriculum- and ensuring that each child has equal access to the full range of learning opportunities”⁴⁷⁸.

De esta forma, su presencia en las aulas genera que el profesorado también esté atento a la forma en que los derechos humanos se muestran, y cómo estos permean el entorno educativo. Tal y como apunta BROWN⁴⁷⁹, la distorsión que señala a la “edad” como un factor que explica la incompetencia de los menores para comprender estas temáticas, así como para decidir cómo actuar bajo la amenaza y

⁴⁷⁸ Vid. LANE, J., *Young children and racial justice* (London: National Children’s Bureau) (2008), pg. 295.

⁴⁷⁹ Vid. BROWN, B., *Unlearning Discrimination...*, op. cit.

el ejercicio de los derechos humanos, ha sido un discurso presente tanto en las aulas de Educación Infantil, en los hogares, así como también en las facultades de formación del profesorado. Esta distorsión desafortunadamente como se señaló previamente, es la base en la que se construye el concepto de “infancia inocente”, en la cual los niños y niñas son invitados más no partícipes reales del curriculum de la Educación Infantil.

Tal y como fue señalado anteriormente, teniendo en cuenta que el currículo escolar está compuesto por actores, elementos y procesos dentro y fuera de la Escuela, la comunidad educativa ha de prestar atención a que los significados presentes en el currículo oculto⁴⁸⁰, no amenacen o coarten el ejercicio del derecho a la educación, así como el ejercicio del derecho humano a una educación basada en los derechos humanos. Por ejemplo, PIDGEON respecto al papel de los distintos actores en el Sistema Educativo y su relación con los materiales curriculares, señala que:

“There was a naive assumption that finding evidence of stereotyping would be enough to persuade Publisher, writer and illustrators not to produce books which encourage traditional gender stereotyped views of men and women... As a result the next generation would be free of stereotypes. As we now know this did not happen. Simply Reading books of gender stereotyping did not rid the world of stereotypes. Educators where committed to teaching equity issues realised that some form of direct teaching was needed. In the first place, this was done to get the children to notice the different gender images and it involved engaging pupils in discourse about role models presented in picture books”⁴⁸¹.

⁴⁸⁰ Se utiliza el concepto de “Currículo oculto” de GIROUX. El autor señala que el Currículo oculto se puede definir como: “Aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las aulas”, en *Vid. GIROUX, H. A., Theory and...*, op. cit., pg. 250. El análisis crítico del Currículo oculto genera las siguientes preguntas por ejemplo: ¿Qué significados subyacentes se negocian y transmiten en la Escuela tras el “material” formal?; ¿Qué sucede cuando se filtra el conocimiento a través de los profesores? En capítulos previos se profundizó sobre esta temática en virtud del análisis de la producción y reproducción de ideologías en el Sistema Educativo.

⁴⁸¹ *Vid. PIDGEON, S. L., “Learning Reading and learning gender” en BARRS, M., y PIDGEON, S., (eds.), Reading the Difference: Gender and Reading in the Primary School (London: Centre for Language in Primary Education) (1993), pg. 111.*

En otras palabras, los materiales curriculares no son objetos ajenos al proceso educativo, sino reales transmisores de conocimiento que deben estar en sintonía con la idea de una educación centrada en los derechos humanos, es decir, en relación por ejemplo, a cómo se enseñan los derechos humanos. Es decir, los materiales curriculares ofrecerían oportunidades para que las niñas y niños se alejen de aquellas amenazas en el ejercicio de sus derechos.

GOLLOB y KRAPP⁴⁸² apuntan, en torno a la posición que debe asumir el profesorado respecto a la promoción y protección de los derechos de la infancia, que el profesorado debe cuidadosamente seleccionar los materiales curriculares y decidir que métodos va a utilizar en el aula. Por ejemplo, el profesorado ha de tener la capacidad de generar procesos de reflexión sobre el tratamiento de los derechos de la infancia en el aula.

Finalmente, como apuntan WEINBRENNER y FRITZSCHE⁴⁸³, incluso dentro de un amplio rango de temas en los cuales se puede trabajar la educación en derechos humanos en el curriculum escolar, el principio de la enseñanza interdisciplinar y el aprendizaje en el tratamiento de los derechos humanos, son fundamentales en la evaluación de los materiales curriculares desde una perspectiva crítica. A continuación se abordará el análisis crítico de los libros de texto españoles utilizados en esta tesis doctoral.

⁴⁸² Vid. GOLLOB, R., y KRAPP, P., *Exploring children's...*, op. cit., pg. 11.

⁴⁸³ Vid. WEINBRENNER, P., y FRITZSCHE, K., *Teaching human rights: suggestions for teaching guidelines* (Berlin: German Commission for Unesco) (1993).

SEGUNDO CAPÍTULO. EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS MATERIALES CURRICULARES PARA LA PRIMERA INFANCIA SOBRE LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

I. EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS MATERIALES CURRICULARES PARA LA PRIMERA INFANCIA

A. La descripción de algunos ejemplos de materiales exclusivos de educación en derechos humanos en la primera infancia

Analizar la forma en que se representa el concepto de educación en derechos humanos en los materiales curriculares, retrata el espacio que ocupan los derechos humanos en la formación de los ciudadanos. Sin embargo, estudiar esta transmisión en materiales curriculares para la primera infancia, además garantiza y refuerza la idea de que el Sistema Educativo infantil tiene una identidad propia, así como unos compromisos adquiridos en la formación de los ciudadanos y ciudadanas en la primera infancia. Por otra parte, el Sistema Educativo infantil no es como se creía hasta hace unos años, la antesala al Sistema Educativo formal, sino que en la actualidad es considerado un escalón que busca, de acuerdo a las necesidades e intereses del desarrollo de la primera infancia, fomentar su formación integral.

Se considera que el primer contacto que tienen los niños y niñas con el Sistema Educativo en general, y en particular, sobre un aspecto relacionado con el currículum escolar, como es la promoción por el respeto de los derechos humanos, merece una especial atención tanto en la formación continua del profesorado, como también en la educación del profesorado en formación.

SEBALY reconoce la importancia de acercarse a la educación en derechos humanos desde una perspectiva comparada, como una alternativa para comprender nuevas miradas al tratamiento de los derechos humanos en la Escuela⁴⁸⁴. En esta línea, sobre la necesidad de conocer otros sistemas educativos para promover la formación del profesorado comprometido con una educación en derechos humanos, TORNEY-PURTA recuerda que:

“También necesitamos una mejor comprensión de cómo los individuos en diferentes naciones y en diferentes niveles de educación piensan en sus derechos civiles y políticos... Los educadores comparados ya han hecho contundentes contribuciones a la comprensión del carácter de las aspiraciones comunes para la educación en las sociedades de todo el mundo”⁴⁸⁵.

A pesar de la existencia de numerosos estudios sobre la transmisión de significados en los materiales curriculares para la educación secundaria y primaria, tanto en temas de sexismo, representaciones raciales, atención a la diversidad corporal en términos de discapacidad, entre otros, en el ámbito de la Educación Infantil, con especial atención a los libros de texto, los cuentos infantiles y los libros para colorear, la atención sobre los materiales curriculares dirigido a la primera infancia (0- 6 años), ha sido mínima. De la poca evidencia que existe, se resaltan estudios sobre la construcción del concepto del cuerpo y sus posibilidades de movimiento, en libros de texto iberoamericanos⁴⁸⁶.

⁴⁸⁴ Vid. SEBALY, K., “Education about human rights: Teacher preparation” en TARROW, N. (ed.), *Human rights and education* (Oxford: Pergamon Press) (1987), pgs. 207–222.

⁴⁸⁵ Vid. TORNEY-PURTA, J., “Human Rights and Education Viewed in a Comparative Framework: Synthesis and Conclusions” en BERNSTEIN, N., (ed.), *Human Rights and Education* (Oxford: Pergamon Press) (1987), pg. 233.

⁴⁸⁶ Vid. MARTÍNEZ-BELLO, V. E., y MARTÍNEZ-BELLO, D. A., “Depictions of Human Bodies in the Illustrations of Early Childhood Textbooks” (2016) 44:2 *Early Childhood Education Journal*, pgs. 181-190; y MARTÍNEZ-BELLO, V. E., y MARTÍNEZ-BELLO, J. T., “Bodies displayed on

Igualmente, también es mínimo el estudio sobre la representación y tratamiento de la educación en derechos humanos en los materiales curriculares para la primera infancia, a pesar de la presencia de materiales curriculares destinados especialmente a la promoción de los derechos humanos, tanto a nivel de una organización internacional, como aquellos elaborados por gobiernos y actores de la sociedad civil, en países del ámbito europeo.

A continuación se muestran ejemplos de materiales curriculares destinados especialmente a la educación en derechos humanos. Posteriormente, se procederá con el análisis crítico de los materiales españoles utilizados en la presente tesis doctoral.

1. El ejemplo del Consejo de Europa: Compasito

La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 determina de manera específica, dentro del marco internacional de los derechos humanos, que tanto las niñas y niños, como las familias, la sociedad y los Estados deberían estar familiarizados con los principios, derechos y obligaciones de todos los implicados en la Convención. Como señala el Consejo de Europa dentro de su estrategia “Compasito”, los derechos de las niñas y los niños se enmarcan dentro de un contexto amplio de los derechos humanos como un todo, y enfatiza que las niñas y niños también son sujetos de derechos⁴⁸⁷.

walls: are children’s bodies represented in an inclusive way in the pictures on the walls in their early childhood educational environments?” (2017) 37:2 *Early Years*, pgs. 173-188.

⁴⁸⁷ Como se observa, la estrategia del Consejo de Europa se aparta también de la visión tradicional de la infancia.

Como se ha señalado previamente, el manual *Compasito* ofrece una serie de alternativas metodológicas para llevar la educación en derechos humanos a las aulas escolares. Para ello, entre otras cosas, recuerda y reafirma que la educación en derechos humanos puede ser aplicada en las escuelas a través de un enfoque holístico que tenga en cuenta las tres dimensiones previamente establecidas: una educación centrada en el aprendizaje “acerca” de los derechos humanos; un aprendizaje centrado “a través” de los derechos humanos, y un aprendizaje basado “en” derechos humanos⁴⁸⁸. En el Manual *Compasito* las tres dimensiones se acompañan de factores de aprendizaje centrados en el conocimiento, las habilidades y las actitudes.

En primer lugar, respecto a la dimensión “acerca” de los derechos humanos, como ha sido previamente planteado hace relación al conocimiento explícito de conceptos tales como:

- Conocimiento centrado en que los derechos humanos garantizan unos estándares mínimos de comportamiento en la familia, la Escuela, la comunidad y el mundo entero.
- Conocimiento que los derechos humanos son universales, a pesar de que existen diferentes maneras de interpretarlos y vivirlos.
- Conocimiento que cada niña o niño tienen derechos humanos y también la responsabilidad de respetar los derechos de los otros (Convención sobre los Derechos del Niño).

⁴⁸⁸ Vid. FLOWERS, N., BRADERODE, M.E., y SZELÉNYI, Z., *Compasito...*, op. cit., pg. 26.

- Conocimiento de la existencia de otros documentos internacionales sobre la implementación de los derechos humanos.

En segundo lugar, respecto a la dimensión a través de los derechos humanos, como se ha planteado previamente, esta dimensión se basa en la capacidad que tienen las niñas y los niños de adquirir y desarrollar las habilidades que le permitan participar en democracia, y contribuir a la construcción de una cultura de los derechos humanos. En este marco, las habilidades para los derechos humanos incluyen:

- Trabajar la capacidad de escucha y comunicación. Ser capaz de escuchar los diferentes puntos de vista, así como de expresar las propias opiniones y evaluar ambas.
- Desarrollar la capacidad crítica: Distinguir entre hechos y opiniones, así como ser capaz de identificar prejuicios, distorsiones y reconocer formas de manipulación.
- Cooperar en grupo y resolver los conflictos de manera positiva.
- Construir el consenso.
- Expresarse con autoconfianza.
- Resolver problemas.

En tercer lugar, respecto al aprendizaje en derechos humanos, se basa principalmente en el desarrollo de actitudes en virtud de las cuáles, los derechos humanos puedan ser ejercidos y vividos, esto es, un aprendizaje centrado en la experiencia cotidiana, en la cual el ejemplo y las acciones de la vida diaria, se

convierten en escenarios en los cuales los derechos humanos se ejercen. Por esta razón, las actitudes a ser vividas incluyen:

- El respeto de sí mismo y de los otros.
- El sentido de la responsabilidad de los propios actos.
- La curiosidad, mente abierta y apreciación de la diversidad.
- La empatía y solidaridad con otros y compromiso de apoyar a aquellos a quienes los derechos humanos son negados.
- El sentido de la dignidad humana, sin tener en cuenta las diferencias por razones sociales, culturales, lingüísticas o religiosas.
- El sentido de la justicia y la responsabilidad social que garantice que todas las personas debe ser tratadas con justicia.
- El deseo de contribuir al bienestar de la Escuela o comunidad.
- La confianza para promover los derechos humanos local y globalmente.

2. Algunos ejemplos desde la experiencia francesa

Se presenta a continuación la forma en que algunos doctrinantes y autores de materiales curriculares en Francia trabajan la educación de los derechos humanos en la infancia⁴⁸⁹.

⁴⁸⁹ Se han escogido Francia y el Reino Unido como referentes teóricos por tres razones. La primera, por la cercanía no solo a nivel territorial sino también de espíritu democrático en el seno del Consejo de Europa y de la Unión Europea. La segunda, porque como resultado de dos estancias de investigación realizada en la ciudad de Rennes y en la ciudad de Londres, respectivamente, pude comprobar en la búsqueda de información bibliográfica, la movilización tanto a nivel de doctrina, como de publicación de materiales curriculares en torno a los derechos humanos, que serían muy útiles para la elaboración del discurso sobre el análisis crítico de los libros de texto en esta tesis doctoral. En tercer lugar, para poder comparar otro Estado como el español, que también siendo continental europeo, podría ayudar a tener una mira complementaria de la forma en la que los

Desde la experiencia francesa, en el marco de adopción de la Recomendación R-85-7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa del 14 de mayo de 1985⁴⁹⁰, el gobierno francés en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, elaboró una serie de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de los derechos humanos en la Escuela⁴⁹¹.

Las directrices recuerdan que las aptitudes, tanto intelectuales como sociales, son necesarias para comprender y mantener los derechos humanos en la Escuela. En este sentido, por ejemplo, las aptitudes intelectuales se caracterizan por la capacidad de saber reconocer sesgos, estereotipos, discriminaciones. Por otra parte, las aptitudes sociales están vinculadas con la capacidad, por ejemplo, de reconocer y aceptar las diferencias, así como de resolver conflictos de manera no violenta.

Como establece FORTAT y LINTANF, para abordar el tratamiento de los derechos humanos en la Escuela, hay que tener en cuenta, la edad de la niña o el niño, las características del establecimiento educativo y las características del Sistema Educativo⁴⁹². A su vez, se pueden establecer una serie de características generales a cualquier iniciativa de este tipo en la Escuela. Estas son:

- Las principales categorías de derechos, deberes, obligaciones y responsabilidades de las personas.

Estados cumplen con los compromisos en el marco del Sistema Mundial de educación en derechos humanos.

⁴⁹⁰ Vid. Consejo de Europa. *Enseñanza y aprendizaje acerca de los derechos humanos en las escuelas* (1985). Recomendación R (85) 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

⁴⁹¹ Vid. República Francesa. *Circulaire n° 85-192 du 22 mai 1985* (1985). Ministerio de Educación Nacional.

⁴⁹² Vid. FORTAT, R., y LINTANF, L., *Pour une éducation à la paix et aux droits de l'homme* (Bruxelles: Vie Ouvrière) (1989).

- Las diversas formas de injusticia, de desigualdad y de discriminación, tales como el sexismo y el racismo.
- Las personalidades, los movimientos y los grandes eventos en el desarrollo de los derechos humanos.
- Las principales Declaraciones y Convenciones Internacionales.
- La necesidad de incorporar una visión positiva cuando se instauren proyectos de educación en derechos humanos.
- Relacionado con el anterior, la educación en derechos humanos en la Escuela debe conducir al estudiantado a comprender y a considerar con simpatía las nociones de justicia, de legalidad, de libertad, de paz, de dignidad, de derecho y de democracia.

En este sentido, FORTAT y LINTANF señalan que estas características deben combinar tanto el trabajo de base intelectual, como la vivencia de experiencias afectivas. De esta forma, la Escuela debe ofrecer la oportunidad de conocer la implicación afectiva dentro del ejercicio de los derechos humanos, esto es, que el estudiantado pueda expresar sus sentimientos a través de manifestaciones culturales como el teatro, la danza, la música, la creación literaria o los medios audiovisuales.

Por tanto, el entorno escolar juega un papel fundamental para la puesta en práctica de los derechos humanos. En este sentido la Recomendación R-85-7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa establece que:

“La democracia se aprende mejor en un marco democrático donde se fomenta la participación, en el que podemos expresar y discutir

abiertamente opiniones, y donde la libertad de expresión está garantizada para los estudiantes y profesores en un marco de equidad y justicia. Un clima propicio es esencial para la eficacia de una educación de los derechos humanos”⁴⁹³.

Como se ha venido señalando a lo largo de este trabajo, no solo el papel del entorno escolar, sino la actitud del profesorado, juega un papel fundamental para que se materialice la educación en derechos humanos en la Escuela. En este sentido, la formación del profesorado, tanto de los futuros profesionales como de los profesionales en ejercicio, debe estar centrada especialmente en la enseñanza de los derechos humanos, con el propósito de que estos puedan ser promovidos en la Escuela. Por ejemplo, FORTAT y LINTANF establecen una serie de características propias del profesorado en su formación continua⁴⁹⁴:

- La decisión personal de interesarse por los asuntos internos e internacionales vinculados con la educación en derechos humanos.
- Tener la oportunidad de trabajar en el extranjero o en un medio diferente.
- Aprender a discernir y combatir todas las formas de discriminación dentro de la Escuela y la sociedad, y ser alentado a afrontar y superar sus propios prejuicios.

Esta característica de la formación del profesorado lleva implícita una educación en derechos humanos también dirigida a ellos. Sin una correcta formación en esta temática, será improbable que el profesorado adquiriera el conocimiento, y sobre

⁴⁹³ Texto literal en francés : “La démocratie s’apprend le mieux dans un contexte démocratique où la participation est encouragée, où l’on peut exprimer franchement et discuter des opinions, où la liberté d’expression est garanti aux élèves et aux maitres ont où règnent l’équité et la justice. Un climat propice est donc indispensable à l’efficacité d’un apprentissage des droits de l’homme”. *Vid.* Consejo de Europa. *Enseñanza...*, op. cit. Inciso 4.1.

⁴⁹⁴ *Vid.* FORTAT, R., y LINTANF, L., *Pour une...*, op. cit., pg. 12.

todo, que construya un entorno en el aula en el que se puedan ejercer los derechos humanos. En este sentido, si el profesorado no es consciente de cómo se enseñan los derechos humanos en los materiales didácticos, será también improbable que pueda discernir los distintos tipos de discriminación y desigualdad, así como plantear las alternativas para superarlos. Bajo este precepto, para FORTAT y LINTANF, el personal docente en ejercicio y formación deberá estar familiarizado con⁴⁹⁵:

- Las principales Declaraciones y Convenciones Internacionales sobre derechos humanos.
- La puesta en práctica de nuevos conocimientos a través de buenas prácticas de la educación en derechos humanos en especial en virtud de métodos y materiales apropiados.

Para los autores, de un análisis de la literatura sobre la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos en la Escuela, se puede caracterizar dicho aprendizaje en virtud de seis grandes categorías:

1. La enseñanza y aprendizaje de que cada persona es sujeto de derechos, esto es, en sentido personal.
2. La enseñanza y aprendizaje de que otros como yo (mis iguales), son sujetos de derechos.
3. La enseñanza y aprendizaje de que en el ejercicio de los derechos se han de respetar los derechos del igual.

⁴⁹⁵ Ibidem, pg. 12.

4. La enseñanza y aprendizaje de quién o quiénes deben garantizar los derechos de las personas.
5. La enseñanza y aprendizaje de las manifestaciones de amenaza y violación de los derechos humanos propios o de los iguales.
6. La enseñanza y aprendizaje de las formas en que se ha de posicionar el individuo frente a esas amenazas y violaciones.

Sobre la enseñanza de los derechos humanos en la escuela infantil, FORTAT y LINTANF⁴⁹⁶ elaboraron las siguientes preguntas: ¿Cuál es el lugar que ocupa la educación moral y cívica en la formación de niñas y niños menores de 6 años? A su vez, ¿Qué contenidos y cuáles actitudes serán indispensables para llevar a cabo un proyecto de educación para la paz y los derechos humanos?

Para responder a estas preguntas, señalan los autores, se necesita un papel activo del profesorado. El profesorado atraviesa necesariamente una laicidad nutrida de tolerancia, de compromiso y de espíritu crítico. Dicen los autores que la tan pretendida necesidad de neutralidad por parte del profesorado frente a la promoción de los derechos humanos en la Escuela, no puede ser para nada ajena a la realidad social, y como evidencia para soportar este argumento, motiva a las personas que trabajan en este ámbito, a compartir sus preguntas y continuar con las huellas de investigación identificadas en la educación de los derechos humanos.

⁴⁹⁶ Ibidem, pg. 13.

Para FORTAT y LINFANT⁴⁹⁷, a pesar de que la educación en derechos humanos tiene como propósito también transmitir información sobre asuntos delicados de violaciones de los derechos humanos en todo el mundo, proponen no obstante, que es innecesario centrar tanto la atención en los aspectos negativos en el ejercicio de los derechos humanos. Por el contrario, señalan los autores, es necesario centrarse en los aspectos positivos, es decir, en los triunfos, alcances y normalizaciones positivas de los derechos humanos y como estos en condiciones normales se garantizan y se ejercen. Por ejemplo, señala la necesidad de hacer sentir a los jóvenes y de recordar a la comunidad educativa la importancia del sexto párrafo de la Convención sobre los Derechos del Niño que establece:

“Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión”.

Finalmente, FORTAT y LINTANF a título de ejemplo⁴⁹⁸, presentan algunas sugerencias para una aproximación metodológica sobre la enseñanza de los derechos humanos. Entre ellos resaltan:

- La fijación de objetivos y los medios para alcanzarlos.
- Los objetivos deben ser tanto cognoscitivos, como actitudinales y de valores que se desean desarrollar.
- Tener un conocimiento preciso sobre las ayudas que se tienen a disposición del profesorado (materiales, documentos, libros, etc.).

⁴⁹⁷ Ibidem.

⁴⁹⁸ Ibidem.

- Tener en cuenta la edad de las niñas y niños, el ambiente del grupo, del potencial de las diversidades culturales, étnicas, sociales, etc.
- Insistir en que las experiencias vivenciales, sobre todo en la escuela infantil, son fundamentales para una educación centrada en los derechos humanos. Por ejemplo, es necesario articular los conocimientos teóricos con la vida de clase.
- El trabajo conjunto de toda la comunidad escolar articulando un proyecto conjunto de educación en derechos humanos en la Escuela, no solo a nivel de grupos de la misma edad sino de la continuidad entre los cursos.
- Evaluar la puesta en marcha, el progreso y la terminación de los programas con toda la comunidad involucrada.

También en Francia, por otra parte, el grupo de estudio de L'École de Lille en Rennes⁴⁹⁹, elaboró un material didáctico para trabajar la educación en derechos humanos en la primera infancia. Dicho material, compuesto principalmente por imágenes, está acompañado por breves párrafos que explican los derechos y deberes de las niñas y los niños. A continuación, a manera de resumen se presentan sus principales características:

Derechos	Deberes
Todas las niñas y niños tienen derecho de expresión. A tener ideas, a danzar, a escribir, a tocar música, cantar, dibujar, etc.	Las niñas y los niños deben respetar las ideas y los gustos de los otros.
Todas las niñas y los niños tienen derecho a comer bien.	Las niñas y los niños deben asegurarse de comer bien.

⁴⁹⁹ Vid. ECOLE DE LILLE., *Les droits de l'enfant 2014-2015* (Rennes: Ecole de Lille) (2015).

Todas las niñas y niños tienen derecho a estar informados ⁵⁰⁰ .	Las niñas y los niños deben informarse de manera responsable.
Todas las niñas y niños tienen el derecho de recibir buen cuidado y trato.	Las niñas y los niños deben garantizar un buen sueño.
Todas las niñas y niños tienen derecho a jugar.	Todas las niñas y niños deben divertirse respetando.
Todas las niñas y niños tienen el derecho de ir a la Escuela.	Las niñas y niños deben disfrutar de la Escuela.
Todas las niñas y niños tienen derecho a conocer sus orígenes.	Todas las niñas y niños deben conocer elementos que pueden formar parte de su identidad.
Todas las niñas y los niños tienen derecho a un techo.	Las niñas y los niños deben limpiar su habitación.
Todas las niñas y niños tienen el derecho de ser protegidos.	Todas las niñas y niños tienen el deber de confiar en quien les protege.

Tabla 4. Ejemplo de un material didáctico para la enseñanza de los derechos humanos.

De otra parte, en un estudio elaborado por el Ministerio francés de la Solidaridad, la Salud y la Protección Social francés, se intentó contestar a la pregunta de qué tan conscientes son las niñas y los niños sobre sus derechos. En ese marco, respecto al papel de la Escuela, el informe señaló:

“L'école n'est pas simplement une tranche de temps. Elle est un lieu d'enseignement et d'éducation. On y enseignera donc les Droits de l'Homme et aujourd'hui les Droits de l'Enfant. On en parlera les élèves les apprendront. De la même manière que les climats de l'Afrique, le lyrisme de Victor Hugo ou les forces en physique? Si on les traitait de la même manière, on oublierait ce que sont ces droits et ce qu'est l'école. Car, e

⁵⁰⁰ Se podría señalar en este sentido el derecho a estar informado de sus derechos.

même temps qu'elle est un lieu d'enseignement, elle est aussi un lieu de vue, une société à elle toute seule, et une société très artificielle”⁵⁰¹.

Por otro lado, el Comité Francés de Educación para la Salud⁵⁰², elaboró un material curricular para las niñas y los niños. En él se observan:

- Que Francia firmó la Convención sobre los Derechos del Niño y que, en el marco de sus obligaciones, el Estado francés se comprometió a respetarla.
- Los adultos que toman una decisión por las niñas y niños, deben actuar conforme el interés superior del menor.
- El Comité ayuda a los padres y a sus familias de acompañar el crecimiento de las niñas y los niños.
- El Comité demanda también al Estado que contribuya a los menores en su desarrollo.
- La niña y el niño tienen derecho a recibir desde el nacimiento un nombre, un apellido y una nacionalidad.
- La niña y el niño tienen derecho a expresarse.
- Respecto al juego, señala de manera expresa, una actividad de dibujo libre sobre la temática del juego.
- La vida privada de las niñas y niños, así como de su familia, deben ser respetadas.

⁵⁰¹ Vid. República Francesa. *Informe sobre los Derechos de la Infancia* (Paris: Secrétariat d'Etat à la famille) (1990), pg. 97.

⁵⁰² Vid República Francesa. Ministère des Affaires Sociales de la Santé et de la Ville Paris (Paris: Comité Français d'Education à la Santé) (1993), pg. 32.

- La niña y el niño tienen derecho a estar informados a través de diferentes medios: televisión, radio, periódicos, entre otros. Se acompaña con un dibujo de niñas y niños en una biblioteca realizando todas estas actividades.
- El padre y la madre son responsables de la educación de sus hijas e hijos. El Comité solicita al Estado que les ayude.
- Cuando una niña o niño no tiene padres, el Comité solicita que se realicen los trámites para que sea adoptado por una nueva familia.
- Si hay casos de niñas y niños maltratados y explotados, el Comité solicita al Estado que se ocupe.
- Una niña o niño enferma o en situación de discapacidad tiene derecho a recibir asistencia y de vivir como las niñas y niños de su edad.
- El Estado debe ofrecer a las niñas y niños una educación en la Escuela que permita tener actividades artísticas, culturales y de ocio.
- Para cada periodo de cinco años, Francia debe explicar a la ONU, cómo se respeta al interior del país, la Convención sobre los Derechos del Niño.

En el marco de las características de la Convención sobre los Derechos del Niño, el Comité de educación para la Salud del Ministerio de Asuntos Sociales, recuerda que los deberes contenidos en la Convención deben ser cumplidos por cada uno de los actores previamente descritos, con el propósito de asegurar que las niñas y los niños puedan ejercer sus derechos.

3. Algunos ejemplos desde la experiencia inglesa

Con el objetivo de profundizar de qué manera en otras realidades escolares del ámbito europeo, se abordan temáticas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos en los materiales curriculares, a continuación se presenta un cuadro con el resumen de tres materiales curriculares para el aprendizaje de la enseñanza de derechos y responsabilidades en el Reino Unido. Para una mejor comprensión de la tabla, se han extraído un conjunto de categorías, como resultado de la observación de elementos comunes a los tres materiales curriculares.

Developing Citizenship 1 ⁵⁰³	Global citizenship ⁵⁰⁴		Growing up Global: Early years global education handbook ⁵⁰⁵	
Who is Listening	Ask the children to think about what people need to keep them well	NECESIDADES BASICAS	Mi familia y yo. Diferentes tipos de familia. Do use a variety of families and make sure images are Roma, variety of ethnicities – not just poor black people and rich white people.	CASA (INCLUSION, RESPECTO HACIA LA DIFERENCIA)
Conversations	I am a good friend because...		Que las imagines representen diversidad y desafien los estereotipos	
What is your opinion	Se utilizan recursos (Lecturas sexismo) que pasan en otras partes del mundo. No lo que pasa localmente.		Representa personas en situación de discapacidad haciendo un gran abanico de actividades cotidianas.	
Rules	Descubran otras culturas		Cuidar el medio ambiente	EL JARDIN
I don't like it	Descubrir la clase, la casa, el barrio.		No usar el término "jungla"	GLOBAL

⁵⁰³ Vid. MOORCROFT, C., *Developing Citizenship: Year 1* (2005) (London: A&C Black Childrens & Educational).

⁵⁰⁴ Vid. COLLINS, M., *Global citizenship for young children* (2008) (London: Sage), pgs. 1-176.

⁵⁰⁵ Vid. RISC., *Growing Up Global Early years global education handbook* (2008) (London: Risc), pgs. 1-131.

Look at the picture. Choose something unfair in the picture.	Cuidar el medio ambiente	ASUNTOS AMBIENTALES	Cuando se hable de pobreza y de desnutrición, no lo haga sobre hambruna, África. En Europa también pasa esto	ALIMENTO PARA EL PENSAMIENTO
Quien ayuda en la Escuela y en Casa	No tirar basura		Desequilibrios en el comercio internacional	
Respeto a la autoridad	Preferencias juegos niños y niñas	FAIRNESS, JUSTICIA	No todos tenemos desarrollados los mismos sentidos	UTILIZANDO EL SENTIDO COMUN (INCLUSION)
Acoso escolar	Historias sobre familias que han migrado. ¿Cómo te sentirías?		Somos buenos para algunas cosas pero no tan buenos para otras	
Circle thing that need to change	Usar libros no estereotipados de otras culturas		Tenemos el derecho a ser respetados a pesar de nuestras habilidades y contribuciones	
	Respetar las opiniones de los demás. Pensar como les afecta		Para respetar a los otros y al entorno se empieza respetándose uno mismo	
	Reglas en el aula, comedor, patio		¿Utiliza recursos que tienen en cuenta la discapacidad?	

	Valorar y respetar la diferencia		Cuando habla de la discapacidad se centra en la lastima y no en la acción	
	Familias inmigrantes, vengan y cuenten su historia	EXPLORANDO OTRAS CULTURAS	Los niños tienen derecho a jugar	TIEMPO DE JUEGO INFANTIL
	Juegos que se juegan en otras parte del mundo		Similitudes del juego infantil en el mundo. No situaciones estereotipadas de los países y culturas	
	Historia, ropa comida, música		Conocimiento de otras culturas evitando los estereotipos. Contextos de países solo como pobreza, guerra, destrucción. África.	
			Evite estereotipos de viviendas (chozas de barro)	CONOCIMIENTO
	Democracy		Evite estereotipos de danzas, bailes, música (tambores), y mascararas	
	Free Speech		No tenga miedo de hablar de fenómenos que usted cree que son	

		DEMOCRACIA	muy desafiantes para los niños y niñas	DE OTRAS CULTURAS
	Honestidad y no robar		No utilice lenguaje como “exótico”, “místico” o “extraño”. Tampoco “lejano oeste”. No es lejano si usted vive allí.	
	Impacto de la publicidad		No utilice estereotipos de personas chinas (año chino, muralla china)	
	Paz en la Escuela y en casa	ASUNTOS GLOBALES	No utilice imágenes de campesinos que trabajan en los campos de arroz con sombreros puntiagudos y carentes de individualidad	
	Guerras		No se refiera a los americanos nativos como “indios”	
	Paz mundial		No represente a las personas mexicanas o culturas a través de imágenes de bandoleros, ponchos,	

			con bigotes.	
	Pobreza		Tener presente que los “festivales” pueden reforzar estereotipos de la diversidad de las culturas. La cultura se desenvuelve en días tradicionales y no solo en los festivales	

Tabla 5. Ejemplo de tres materiales didácticos impresos en el Reino Unido para la enseñanza de los derechos humanos.

B. Los estudios previos sobre el tratamiento de la educación en derechos humanos en los libros de texto

La implementación de una educación en derechos humanos en el sistema escolar, debe comenzar por un análisis sobre las condiciones en las cuales esta se hace presente en las aulas escolares. En este marco, se ha creído conveniente en esta tesis doctoral señalar algunos estudios que han tenido como objetivo determinar el espacio que ocupa la educación en derechos humanos en las prácticas curriculares, especialmente en la percepción del profesorado y en el análisis crítico de materiales curriculares sobre esta temática.

Bajo esta línea, DIETER⁵⁰⁶, sobre el papel de los Estados para desentrañar los verdaderos significados ocultos en los materiales curriculares, apunta tres acciones que se pueden poner en práctica: En primer lugar, la revisión por parte de los Estados de los posibles abusos de poder presentes en los libros de texto; en segundo lugar, la participación de comisiones independientes de diferentes países para analizar los materiales curriculares ; y finalmente, y aún más importante, que los Estados deben promover que la enseñanza, se centre en que el estudiantado debe protegerse de los sesgos, prejuicios e intolerancia presentes en los materiales curriculares.

⁵⁰⁶ Vid. DIETER BEITER, K., *The protection...*, op. cit. pgs. 1-738.

Debido a la escasa existencia sobre la forma en que se representa la educación en derechos humanos en libros de texto de Educación Infantil, la presente revisión de literatura abordará no obstante dicho tratamiento, en el ámbito español e internacional sobre libros de texto de educación secundaria y primaria. Las razones sobre la ausencia de conocimiento construido sobre esta área, será más fácilmente comprensible una vez se aborde la discusión en capítulos posteriores. No obstante, por el momento, se puede asegurar que su ausencia es ya un síntoma del papel que cumple la educación en derechos humanos en el currículo de Educación Infantil, así como en la formación del profesorado.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de investigaciones que se han realizado sobre el tratamiento de la educación en derechos humanos en los materiales curriculares. En primer lugar serán presentados estudios del ámbito internacional, y posteriormente del ámbito nacional español.

En el ámbito internacional, a manera de ejemplo, se señalan los estudios de MEYER y cols., ASLAN y KARAMAN-KEPENEKCI, ÜNAL y GARNETT-RUSSEL y TIPLIC. Por su parte, MEYER y cols., examinaron la presencia de la educación en derechos humanos en libros de texto de ciencias sociales para secundaria desde 1970 hasta 2008, a través de un sistema de categorías explícitas e implícitas⁵⁰⁷. Dentro de las explícitas (alusión expresa a los derechos humanos), utilizaron manifestaciones tales como las siguientes: 1. La cantidad de expresiones

⁵⁰⁷ Vid. MEYER, J. W., BROMLEY, P., y RAMIREZ, F. O., "Human rights in social science textbooks: Cross-national analyses, 1970–2008" (2010) 83:2 *Sociology of Education*, pgs. 111-134.

exactas; 2. El número de documentos internacionales mencionados (Declaración Universal de Derechos Humanos, etc.); 3. La alusión a cualquier documento u organismo nacional de derechos humanos; y 4. La discusión sobre cualquier desastre generado por el ser humano que ha afectado el ejercicio de los derechos humanos (Holocausto nazi, etc.).

Bajo la misma línea, los autores se preguntan: ¿Es posible que exista algún temor por parte de los autores y editoriales a tratar el tema de esta manera? Y si este es el caso, ¿cuáles son las razones de este comportamiento? Para intentar responder estas preguntas, los autores utilizan un sistema de categorías, en el que vinculan actividades con la participación activa del estudiantado en la promoción de los derechos humanos. Por ejemplo, respecto al contenido icónico, analizaron la presencia de jóvenes cuando se hablaba sobre derechos humanos. Sobre el lenguaje escrito, el análisis de la realización de actividades de reflexión (a través de actividades, talleres y juegos de roles), y la realización de proyectos activos a realizar dentro o fuera del aula. Además, se centró en el análisis de las actividades que tuviesen como punto de interés la vinculación del estudiantado sobre la construcción de conocimiento y participación frente a los derechos humanos, es decir, bajo una orientación más centrada en el estudiantado para promover su compromiso crítico.

Al ser un estudio internacional también utilizaron indicadores de desarrollo humano, tanto a nivel político, económico como cultural. Una de las hipótesis del trabajo consistió en que el nivel de desarrollo de los derechos humanos en los libros

de texto estaría influenciado tanto por el grado educativo (1, 2 secundaria, etc.) y por el grado internacional o nacional de los mismos.

Un hallazgo importante de los libros de texto analizados fue la clara evolución en los tres periodos analizados, en donde en el último de ellos (1995-2008), se observa una clara explosión de contenidos, referencias y alusiones a los derechos humanos. De la misma forma, observaron que entre los tres tipos de libros texto para las ciencias sociales (historia, estudios sociales y educación cívica), los libros de historia otorgan un menor tratamiento a la educación en derechos comparado con los otros dos. Los autores justifican este tratamiento, como la forma en la cual los libros de historia se centran en la formación de los Estados, y no en considerar a las personas como sujetos de derechos y deberes. A su vez, encontraron que los libros de texto con un mayor énfasis a nivel internacional tienden a retratar los derechos humanos.

Los mismos autores en el año 2011⁵⁰⁸, analizaron la forma en que los libros de texto de 74 países representaban el papel activo de la infancia y la adolescencia frente a los derechos humanos. Determinaron, a través de una serie de categorías e indicadores, la forma en que, durante tres periodos de tiempo, presentaban a los estudiantes como sujetos de las actividades relacionadas con los derechos humanos. La hipótesis del estudio fue que los libros de texto más actuales (1995-2008), darían un mayor protagonismo a los estudiantes a la hora de presentar los derechos humanos. Encontraron que los países de occidente representan un modelo más

⁵⁰⁸ Vid. BROMLEY, P., MEYER, J. W., y RAMIREZ, F. O., "Student-centeredness in social science textbooks, 1970-2008: A cross-national study" (2011) 90:2 *Social Forces*, pgs. 547-570.

“centrado en el estudiante”, comparado con países del este de Europa, a diferencia de que los libros de texto latinoamericanos utilizan también un modelo más “centrado en el estudiante”. Encontraron que la educación actual debe centrar al estudiante en el núcleo central del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la figura del profesorado se convierte en guía mientras que son ellos quienes tienen la oportunidad de elegir de acuerdo a las alternativas presentadas por el profesorado.

Por su parte, ASLAN y KARAMAN-KEPENEKCI, realizaron un estudio con el fin de comparar la forma en que se representan los derechos humanos en libros de texto (de la lengua madre) en Turquía y Francia publicados en 2006⁵⁰⁹. Para ello, los libros de texto de educación primaria fueron estudiados a través de un análisis de contenido utilizando un sistema de categorías tales como: derechos, libertad, democracia, justicia, tolerancia y paz. Utilizaron el lenguaje escrito y en especial las oraciones como “unidades de análisis” excluyendo el lenguaje icónico.

Dentro de los principales resultados encontrados, se tiene que los libros turcos tienen un mayor tratamiento de la educación en derechos humanos que los libros franceses, porque los primeros, aseguran las autoras, cumplen con una prerrogativa del currículum oficial de la inclusión de las temáticas de derechos humanos en la escuela primaria. Por el contrario, en Francia se señala que la educación en derechos se aborda en horas concretas del currículum escolar a través de libros de texto específicos, razón que explicaría el bajo contenido en los libros analizados.

Por otra parte, las autoras resaltan que en ambos países la categoría “Derechos”,

⁵⁰⁹ Vid. ASLAN, C., y KARAMAN-KEPENEKCI, Y., “Human rights education: A comparison of mother tongue textbooks in Turkey and France” (2008) 13:1 *Mediterranean Journal of Educational Studies*, pgs. 101-124.

tiene una amplia representación en los libros de texto. Además, las categorías “paz” y “tolerancia”, ocuparon el segundo y tercer lugar con mayor representación, respectivamente.

En Turquía, ÜNAL analizó la representación de la temática de los derechos humanos en libros de texto de ciencias naturales para la educación primaria⁵¹⁰. La autora encontró que la representación del derecho a la vida y a unos estándares de vida digna, así como el derecho a la asistencia médica y los derechos a recibir una nutrición adecuada, tuvieron una baja representación en los libros de texto de primer curso de primaria (18%) y tercero (19%), respectivamente. El mismo patrón se observó respecto a la categoría de derechos para el desarrollo integral y los derechos de protección del menor. Por el contrario, los libros de texto para segundo curso de primaria, acumularon un porcentaje de representación de las categorías de derecho a la vida y a la supervivencia, los derechos de desarrollo y los derechos de protección del 63%, 51% y 100%, respectivamente. Por el contrario, la representación de los derechos de participación en los libros de texto de primer curso fue, del 38%, seguido del 33% para los libros de segundo curso, y del 29% para los libros de tercer curso. Las autoras concluyen que la representación de los derechos humanos fue muy baja en los libros analizados, y que son tratados de manera directa.

⁵¹⁰ Vid. ÜNAL, F., “Children's rights in life sciences textbooks in primary education in Turkey” (2013) 8:16 *Educational Research and Reviews*, pgs. 1470-1476.

Otros autores, como por ejemplo, WEINBRENNER y FRITZSCHE, al analizar la forma en que son tratados los derechos humanos en libros de texto alemanes, observaron tres elementos⁵¹¹:

- La educación en derechos humanos resulta ser más una cuestión de perspectiva, y no un contenido de enseñanza específico. Por lo tanto, la educación en derechos humanos a menudo “se esconde” detrás de otros temas.
- Cuando los libros de texto involucran temáticas relacionadas con los derechos humanos, tradicionalmente los reproducen desde una mirada etnocentrista.
- Una retórica de los derechos humanos como “discurso” presente en los textos e instrumentos abordados por historiadores y políticos más que desde una postura crítica.

Por su parte, GARNETT-RUSSEL y TIPLIC, investigaron el tratamiento que recibe un discurso basado en los derechos humanos en una muestra de libros de texto de historia, de estudios sociales y de educación cívica en la educación secundaria, de naciones afectadas negativamente por conflictos internos⁵¹². Los resultados del estudio señalan que los países que están afectados por conflictos internos son menos propensos a mencionar un discurso de los derechos en sus libros de texto. A su vez, observaron que en los libros de texto de ciencias sociales publicados recientemente, existe un mayor tratamiento sobre temáticas relacionadas con los derechos humanos. En conclusión, las autoras señalan que tanto la presencia

⁵¹¹ Citado en *Vid.* HORNBERG, S., “Human rights education as an integral part of general education” (2002) 48:3-4 *International review of education*, pgs. 187-198.

⁵¹² *Vid.* GARNETT-RUSSELL, S., y TIPLIC, D., “Rights-based education and conflict: a cross-national study of rights discourse in textbooks” (2014) 44:3 *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, pgs. 314-334.

de conflictos inter-grupos, así como el nivel de democracia de los países analizados, tiene un impacto sobre la forma en que se construye el discurso sobre los derechos en los libros de texto al interior de cada país.

Por otra parte, en el ámbito español, LÓPEZ-ATXURRA y DE LA CABA COLLADO analizaron cómo se plantean los contenidos derechos humanos de cara a la educación para la ciudadanía en libros de texto de conocimiento del medio con presencia en la Comunidad Autónoma Vasca publicados entre 1992 y 1994⁵¹³. Utilizaron un análisis cualitativo y cuantitativo para describir la forma en que se estructura el conocimiento, así como los contenidos temáticos. Se observó una presencia de los derechos humanos solo en los libros del tercer ciclo de primaria en las editoriales Bruño y Santillana, con un 3.5% y 2.2% respectivamente.

Las temáticas y orientaciones encontradas fueron: Fundamentos antropológicos y jurídicos, donde se presenta principalmente la igualdad de derechos. La evolución y enumeración de los derechos humanos, tanto desde una perspectiva histórica como una representación de los derechos de primera, segunda y tercera generación. El foco de abordaje de los derechos humanos en segmentos poblacionales específicos, con especial atención a los derechos del niño y de la mujer, con alusiones a situaciones de violaciones de los derechos de estos grupos. Además, la referencia a personas que han trabajado a favor de los derechos humanos a nivel internacional, como a nivel de los organismos (donde se construyen actividades prácticas para que

⁵¹³ Vid. LÓPEZ ATXURRA, R., y CABA COLLADO, M. A. D. L., “Los derechos humanos en los libros de primaria del conocimiento del medio: una estrategia de educación de la ciudadanía” (2003) 9:35 *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, pgs. 54-64.

se expliquen las funciones de ellas). Por último, la forma en que estos se retratan en el momento en el que fueron analizados.

En conclusión, las autoras señalan que a pesar de que el currículum oficial señala la importancia de estos contenidos en los materiales curriculares, solo dos editoriales de las cuatro analizadas, y en solo el tercer ciclo de primaria, se presentan explícitamente los derechos humanos. Aquellas que lo hacen, reconocen las autoras, están destinadas a la toma de conciencia y a un análisis crítico de la información desde una perspectiva de educación ciudadana. En conclusión, consideran que los libros de texto analizados no fomentan el uso de saberes operativos frente al ejercicio de los derechos humanos.

Otros autores como MESSINA, SUNDARAM y DAVIES, realizaron un estudio comparativo cuyo objetivo consistió en analizar la forma en que se representa el conocimiento, la participación en la vida cívica y el compromiso con el pluralismo, en libros de texto de educación para la ciudadanía (española e inglesa) para estudiantes de secundaria publicados entre 2002 y 2008⁵¹⁴. Las autoras encontraron representaciones distintas entre los libros de texto españoles e ingleses. Por ejemplo, observaron que en España, los libros de texto tienden a focalizar la atención principalmente en asuntos morales, mientras que los libros de texto ingleses centran la atención en la responsabilidad social. Como elementos en común, las autoras encontraron que los libros de texto centran poco la atención en

⁵¹⁴ Vid. MESSINA, C., SUNDARAM, V., y DAVIES, I., “Democratic Citizenship Education in Textbooks in Spain and England” en WILLIAMS, J. H., y BOKHORST-HENG, W.D. (eds.), *(Re) Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State* (Rotterdam: SensePublishers) (2016), pgs. 239-261.

el desarrollo de la competencia sobre el análisis crítico de los asuntos políticos. En definitiva, discuten sobre la importancia del análisis de libros de texto, como elementos que complementan el estatus de la educación para la ciudadanía en el contexto de los cambios políticos y jurídicos que acontecen en la actualidad tanto en el Reino Unido como en el Reino de España.

Para finalizar con esta sección, a continuación se procederá a describir, a pesar de no ser una material destinado exclusivamente de manera expresa a la educación en derechos humanos, un conjunto de materiales didácticos muy positivos en términos de lucha contra la injusticia y la exclusión social que han sido desarrollados en España y que son de las pocas, por no decir únicas manifestaciones de materiales curriculares que pueden ser utilizados en el ámbito de la Educación Infantil y la Educación Primaria desde una visión alternativa y emancipadora⁵¹⁵. El título de la colección es “Somos como Somos” y fue construido por tres investigadoras: Mercedes Sánchez Sáinz, Melani Penna Tosso y Belén de la Rosa Rodríguez. A manera de resumen la colección está compuesta por un libro⁵¹⁶, un manual para el profesorado⁵¹⁷ y un libro para colorear⁵¹⁸. En palabras de las mismas autoras, en

⁵¹⁵ Para profundizar sobre el tratamiento de la diversidad afectivo- sexual en el currículo de la Educación Infantil y Primaria Vid. SÁNCHEZ-SÁINZ, M., *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en educación infantil: orientaciones prácticas* (Madrid: Los libros de la Catarata) (2010).

⁵¹⁶ Vid. SÁNCHEZ-SÁINZ, M., PENNA-TOSSO, M., y DE LA ROSA-RODRIGUEZ, B., “Somos como somos: 12 Inclusiones, 12 Transformaciones” (Madrid: Comisiones Obreras) (2016).

⁵¹⁷ Vid. SÁNCHEZ-SÁINZ, M., PENNA-TOSSO, M., y DE LA ROSA-RODRIGUEZ, B., *Somos como somos. Deconstruyendo y transformado la Escuela* (Madrid: Los libros de la Catarata) (2016).

⁵¹⁸ Vid. SÁNCHEZ-SÁINZ, M., PENNA-TOSSO, M., y DE LA ROSA-RODRIGUEZ, B., “Somos como somos: 12 Inclusiones, 12 Transformaciones. Colorea con Mermel” (Madrid: Comisiones Obreras) (2016).

este conjunto de guías se encuentra una perspectiva completa y real de los diferentes tipos de diversidades a saber: funcionales, sexo-genéricas, culturales, materiales, físicas y no visibilidades. Al mismo tiempo, desde el punto de vista didáctico, se presentan casos prácticos y soluciones que fomentan la comprensión de la diversidad como un factor de enriquecimiento, así como estrategias para la prevención y detección de acoso, sexismo y fobias.

Este conjunto de materiales, a la par de que está destinado al uso de la población infantil, también está dirigido a servir de guía al profesorado. Brevemente, se procederá a describir las principales partes más relacionadas con esta tesis doctoral.

Para las autoras, el principal objetivo del manual “Somos como somos” es:

“resaltar la diversidad de cada persona como una realidad que promueve una manera de sentirnos y vivirnos en función de lo que pueda devolvernos el medio en que nos movemos. Mirando siempre la diversidad como riqueza colectiva, en positivo, una manera de ser diversa en un mundo también diverso”⁵¹⁹.

El material está formado por doce unidades didácticas que giran en torno a tres grandes bloques de contenidos: ¿Cómo somos?; Somos iguales, somos diferentes; y Somos muchxs. Al mismo tiempo, cada una de las unidades didácticas se estructura de la siguiente manera: el uso de un cuento como la base de un centro de interés compuesto por una serie de preguntas que favorecen la reflexión; el uso del dibujo infantil “Creatipintamos” para el desarrollo de la motricidad y la creatividad; y finalmente, un conjunto de actividades para ser desarrollados en familia, como

⁵¹⁹ Vid. SÁNCHEZ-SÁINZ, M., PENNA-TOSSO, M., y DE LA ROSA-RODRIGUEZ, B., *Somos como somos: 12 Inclusiones...*, op. cit., pg. 3.

requisito esencial para que las temáticas sobrepasen las aulas e impliquen a las familias en el desarrollo integral de las niñas y niños.

A manera de resumen se presentan las doce unidades didácticas en el marco de los objetivos por áreas del currículo de la Educación Infantil que se trabajan.

- Unidad didáctica 1. Colores, tamaños y formas.
- Unidad didáctica 2. Mi pueblo, nuestro pueblo.
- Unidad didáctica 3. Funcionamiento distinto. ¡Qué bien!
- Unidad didáctica 4. Lo que tengo no es lo que valgo.
- Unidad didáctica 5. ¿A qué me gusta jugar?
- Unidad didáctica 6. ¿Qué quiero ser de mayor?
- Unidad didáctica 7. Ropas, ropajes y ropillas.
- Unidad didáctica 8. ¿Sólo podemos actuar de una forma?
- Unidad didáctica 9. Nos miramos.
- Unidad didáctica 10. No es no, ¿Qué letra no entendiste, la “N” o la “O”?
- Unidad didáctica 11. Amores de colores
- Unidad didáctica 12. Familias de colores

Para los propósitos de esta tesis doctoral, es necesario resaltar del grupo de objetivos generales a alcanzar por el alumnado de Educación Infantil y Primaria con el uso de este material didáctico. Estos son:

- Respetar la diversidad humana y entenderla como motivo de enriquecimiento y no de discriminación.

- Comprender que existen variados tipos de diversidades: corporales, culturales, funcionales, sexuales, de género y afectivas.
- Entender que todas las personas deben tener igualdad de derechos y de oportunidades.
- Cuestionarse el concepto de “normalidad”, empezando por la valoración y el reconocimiento de las propias particularidades y entendiendo que nadie se ajusta a unos cánones únicos.

Finalmente, se cree conveniente hacer eco sobre la necesidad de este tipo de materiales para destruir las distorsiones y barreras en torno a la construcción del concepto de infancia. Las autoras señalan:

“Presentamos un material de aplicación en Educación Infantil y Primaria, etapas habitualmente olvidadas a la hora de visibilizar ciertas realidades y contenidos. Sobre todo, los apartados relativos a las unidades didácticas y a los casos prácticos tienen una clara aplicación en estas edades. Pretendemos que el alumnado no cargue su mochila de prejuicios que luego haya que eliminar, queremos prevenir el acoso escolar, los prejuicios, el binarismo limitante, y un largo etcétera de condicionantes que encarcelan la libertad. Y eso solo puede hacerse desde las primeras edades; empezar en Secundaria implica sacar piedras de la mochila, queremos evitar que se llene de peso que impida el movimiento”⁵²⁰.

Una vez realizada la presentación de la revisión de literatura sobre la forma en que se representa la educación en derechos humanos en libros de texto, tanto a nivel internacional, como nacional, se presenta a continuación la metodología que se

⁵²⁰ Vid. SÁNCHEZ-SÁINZ, M., PENNA-TOSSO, M., y DE LA ROSA-RODRIGUEZ, B., *Somos como somos. Deconstruyendo...*, op. cit., pg. 28.

utilizó para analizar el tratamiento de la educación en derechos humanos en los libros de texto de Educación Infantil españoles.

II. LA METODOLOGIA UTILIZADA PARA ANALIZAR LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS MATERIALES CURRICULARES EN ESTA TESIS DOCTORAL

A. La selección de la muestra y construcción del sistema de categorías para el análisis de los materiales curriculares para la primera infancia

1. La muestra de materiales utilizados en la tesis doctoral

A continuación se señalan los principales elementos en virtud de los cuáles se ha analizado la representación de la educación en derechos humanos en los materiales curriculares para la primera infancia. La muestra estuvo compuesta por libros de texto que hacen parte del segundo ciclo de Educación Infantil, periodo que corresponde a las edades entre 3 y 6 años aproximadamente. En total, se analizaron libros de texto de las tres casas editoriales siguientes: Editorial Anaya (Qué Idea), Editorial Edelvives (Dimensión Nubaris) y Editorial Santillana (Mica y sus amigos). Por cada grupo de edad se analizaron aproximadamente 20 libros de texto, que correspondieron aproximadamente entre 5 y 9 libros de texto por cada casa editorial.

Los criterios utilizados para la selección de estos libro de texto fueron⁵²¹: Pertencientes al segundo ciclo de Educación Infantil; para niños y niñas de tres a cinco años; editados en castellano; publicados en España; posteriores a la expedición de la Ley Orgánica de Educación de 2006; con presencia de las editoriales en los tres grados de la Educación Infantil; y las editoriales debían estar entre las 20 editoriales con mayor presencia en el sector educativo español. Tanto para el análisis cuantitativo como cualitativo, el análisis se centró principalmente en la representación de la “educación en derechos humanos” en el texto escrito, siguiendo las alusiones metodológicas de los estudios señalados en el capítulos anterior. Para ello, se procedió a realizar un análisis cuantitativo y cualitativo que se explica a continuación, con base en un sistema de categorías e indicadores.

2. Las unidades de registro

Las unidades de registro que fueron sometidas a análisis fueron las frases que aparecen literalmente expuestas en los títulos, sub-títulos y párrafos en los que se introducen actividades en los libros de texto. En otras palabras, fue el texto escrito el que fue sometido a un análisis cuantitativo y cualitativo. En primer lugar, se realizó una lectura por cada página de los libros de texto, en la que se buscaron

⁵²¹ Previamente se señaló que se optó por este periodo de tiempo, entre otras razones, porque con la expedición de la Ley Orgánica de Educación de 2006, se fortalece el sistema educativo de la primera infancia en España. Además, en la actualidad (Noviembre de 2018), la legislación que regula el segundo ciclo de la Educación Infantil, sigue bajo el amparo de la Ley 2 de 2006. Se incorpora el periodo de tiempo hasta el año 2013, porque se consideró una ventana de observación sobre la cual, tanto la producción, como la distribución y su uso en las aulas de Educación Infantil, estaría garantizado, como reflejo de su presencia en las prácticas curriculares. En España, en nuestro conocimiento, no existe evidencia sobre el uso y presencia de los libros de texto en las aulas de Educación Infantil, no obstante su importante presencia en el mercado. No obstante, se puede asegurar, por entrevistas informales y por procesos de observación realizados en colegios públicos del área metropolitana de València, que su uso es extendido, independiente de los momentos o espacios en los cuales se utiliza este material curricular.

alusiones explícitas de la educación en derechos humanos tales como: “educación en derechos humanos”, “educación en derechos de la infancia”, “derechos humanos”, “derechos de las niñas y niños”, “derechos”, “derechos fundamentales”, “derechos sociales, políticos y culturales”, “derechos de los menores”, “educación para la ciudadanía”, entre otros.

Una vez realizado este procedimiento, se procedió a una segunda búsqueda de palabras claves tales como: “derechos y deberes”, “responsabilidades”, así como a la representación explícita e implícita de instrumentos internacionales, tales como palabras de “Declaración”, “Convención”, “Leyes”, así como de instrumentos más expresos en frases tales como la “Declaración Universal de Derechos Humanos”, la “Convención sobre los Derechos del Niño”, la “Constitución Política”, así como otras con características similares.

Finalmente, se optó por realizar una búsqueda centrada en la identificación de los “deberes”, “normas” y “responsabilidades”, que aparecían reflejados en el texto escrito de cada una de las páginas de todos los libros de texto analizados.

B. La metodología utilizada para el análisis cuantitativo y cualitativo del texto escrito

1. El análisis cuantitativo

Para realizar el análisis cuantitativo se utilizó la técnica de análisis de contenido⁵²².

El análisis de contenido se basa principalmente en la elaboración de un sistema de categorías que son aplicadas en el análisis, en nuestro caso, del texto escrito.

Sistema de categorías e indicadores

Se considera que a través de estas categorías, y posteriormente con el conjunto de indicadores, se podrá analizar de manera sistemática y ordenada, cada uno de los contenidos y formas en los cuales se representa la educación en derechos humanos en los libros de texto españoles para la primera infancia.

Se utilizaron las siguientes categorías. Se utilizó una variable categórica general denominada “Edad” para señalar los tres cursos del segundo ciclo de la Educación Infantil. Debido a que uno de los objetivos de la tesis doctoral, ha sido el análisis de la representación explícita de los derechos humanos en los libros de texto, se construyó previamente un conjunto de categorías específicas, tales como: Presencia de la educación en derechos humanos. Los indicadores de esta categoría fueron: Se representa la educación en derechos humanos; No se representa la educación en derechos humanos. Para determinar si se representa este indicador se tuvo en cuenta las siguientes frases: Derechos humanos; Derechos de los niños y niñas; Derechos

⁵²² Vid. HSIEH, H. F., y SHANNON, S. E., “Three approaches to qualitative content analysis” (2005) 15:9 *Qualitative health research*, pgs. 1277-1288.

de la infancia; Derechos fundamentales; Derechos sociales, políticos y culturales; Derechos de los menores; etc. En definitiva, se tuvo en cuenta la representación explícita en el texto escrito de la educación en derechos humanos.

La segunda categoría fue denominada “Enseñanza de responsabilidades”. Esta categoría tuvo el propósito de conocer las temáticas sobre las cuáles recaían las responsabilidades enseñadas a las niñas y niños. Los indicadores de esta categoría fueron: Cuidado medioambiental; Seguridad vial; Hábitos saludables; Comportamiento adecuado; Normas de cortesía; Situaciones peligrosas; Cuidado de animales; Responsabilidades domésticas; Ayuda, Normas de los juegos; Cuidado de la ciudad.

La tercera categoría fue “Lugar”. Esta categoría estuvo destinada a conocer los espacios en los cuáles, tanto en virtud de la representación explícita, como de la representación de la enseñanza de responsabilidades, se representan los derechos humanos. Los indicadores de la categoría “Lugar” fueron: Calle; Casa; Medio natural; Colegio; Vehículos; Otros.

La cuarta categoría fue el “Ámbito de responsabilidad”. Esta categoría tuvo el propósito de circunscribir si la responsabilidad representada estaba vinculada con el beneficio individual o colectivo. Los indicadores de esta categoría fueron: Individual y social.

Análisis estadístico

Se procedió a realizar un análisis descriptivo teniendo en cuenta las categorías previamente establecidas. Para el análisis cuantitativo, se extrajo, cuando fue necesario, la frecuencia y el porcentaje de las observaciones, tanto de la totalidad de los libros de texto, como de la clasificación por la edad a la que van dirigidos los libros de texto. La mayoría de los análisis se centraron únicamente en una descripción de los datos, y cuando fue necesario además, se procedió a realizar también un análisis descriptivo de correspondencia entre las categorías e indicadores.

2. El análisis cualitativo

Para la realización del análisis cualitativo⁵²³, se utilizaron lineamientos generales del análisis del discurso⁵²⁴. En este tipo de análisis se pretende dar un sentido a la representación literal del enunciado, teniendo como eje vertebrador los aspectos que señalan que ni la Escuela es un sitio políticamente neutral, ni que las prácticas curriculares surgen por generación espontánea, sino que por el contrario, son el resultado de la crítica para desentrañar los verdaderos significados. Es decir, de cómo las “ideologías” se hacen presentes en el contexto educativo⁵²⁵.

A través del análisis cualitativo planteado en esta tesis, se pretende interpretar el papel de la Escuela y la sociedad, en virtud de la concepción de la infancia, y la representación de la educación en derechos humanos en los libros de texto. En términos generales, con el análisis cuantitativo se recogen tendencias, mientras que

⁵²³ Vid. GIBBS, G., *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa* (Madrid: Ediciones Morata) (2012).

⁵²⁴ Vid. FAIRCLOUGH, N., *Language and Power* (London: Routledge) (2013).

⁵²⁵ Estos conceptos fueron explicados en el capítulo de esta tesis doctoral titulado: El concepto de la Teoría Crítica en la Educación y una visión alternativa del concepto de infancia.

con el análisis cualitativo, se intentan desvelar los significados latentes sobre la educación en derechos humanos. Tal y como señala DE BONVILLE:

“La aproximación del análisis de contenido, basado en la categorización, podría ser calificado como deductivo; el analista busca caracterizar los mensajes a partir de criterios a priori, que son las categorías. El análisis del discurso será inductivo, es a partir de las propiedades lexicales y sintácticas tales que se manifiestan dentro de cada segmento particular... El análisis del discurso se apoya sobre todo sobre las propiedades del texto; en el análisis de contenido, este se apoya sobre todo sobre los conocimientos exteriores al texto”⁵²⁶.

En definitiva, ambos métodos de recogida de información e interpretación, complementan el análisis sobre la representación de la educación en derechos humanos en los libros de texto para la primera infancia que se han utilizado en esta tesis doctoral.

Procedimiento

Como se comentó previamente, se pretende que, a través de un análisis de corte cualitativo, se complemente el análisis cuantitativo realizado, con el propósito de tener una visión más completa de la forma en que los libros de texto conciben la educación en derechos humanos en el Sistema Educativo de la primera infancia. Para ello el procedimiento fue el siguiente. En primer lugar, se procedió a una lectura general de cada libro de texto.

En segundo lugar, se procedió a seleccionar unidades de significación a través de una lectura más específica seleccionando aquellas frases en las que se presentan actividades e historias, con base por ejemplo, de algunas de las palabras y frases

⁵²⁶ Vid. DE BONVILLE, J., *L'analyse de contenu des médias: de la problématique au traitement statistique* (Bruselas: De Boeck Supérieur) (2006).

siguientes: “Usando correctamente”; “que no está ... con seguridad”; “que no ha respetado la señal”; “el cartel de prohibido hacer...”; “alegre si actúa correctamente y triste si no lo hace”; “caras tristes donde no se están cumpliendo las normas”; “asientos correctos”; “que no hace un uso adecuado”; “respetan”; “cómo nos debemos comportar”; “que están portándose bien”; “que están actuando mal”; “según las acciones sean correctas o no”; “correctamente protegidos”; “tomar precauciones”; “quienes cumplen”; “quienes no cumplen”; etc. Cuando fue necesario, el análisis fue acompañado de la lectura reflexiva sobre la relación de la imagen con el texto escrito.

En tercer lugar, los textos escritos con las indicaciones anteriores fueron transcritos nuevamente en un documento Word, y se procedió con el análisis de la siguiente manera. En el texto se marcaron en rojo los siguientes elementos: el sujeto principal de la acción; La acción o situación que el sujeto debe realizar o abstenerse; la presencia y la relación de las representaciones visuales con el sujeto y con la acción; el beneficiario o beneficiarios de la acción u omisión. Igualmente, cuando fue posible, se identificaron figuras de autoridad, como elementos de control y sanción, dentro de la comisión u omisión de las situaciones descritas en el texto.

Finalmente, una vez realizada la descripción y la interpretación de los anteriores enunciados, se procedió a vincular las condiciones de las acciones, omisiones y actores, con los propósitos de la educación en derechos humanos. Para ello, se identificó el titular del derecho o responsable de la acción y, posteriormente, se realizó una reflexión crítica la forma en que su tratamiento construye no solamente

el concepto de infancia, sino el aprendizaje y el ejercicio de los derechos humanos de las niñas y niños.

III. LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS MATERIALES CURRICULARES EN ESTA TESIS DOCTORAL

A. Los resultados cuantitativos

A continuación se presentan los resultados del análisis de contenido de carácter cuantitativo realizado en los libros de texto de las tres editoriales analizadas.

Ausencia de representación explícita de la educación en derechos humanos

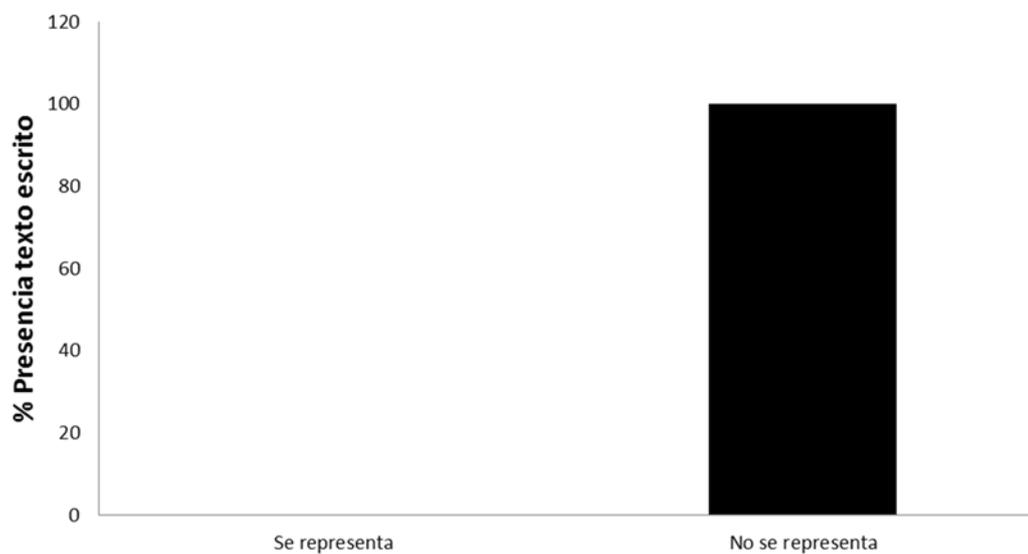


Ilustración 2. Representación explícita de la educación en derechos humanos.

En la ilustración 2, se observa la representación explícita del tratamiento que dan los libros analizados a la educación en derechos humanos. Ningún libro de texto de las tres casas editoriales analizadas, representa de manera literal en su texto escrito la presencia de la educación en derechos humanos.

Tipo de enseñanza de responsabilidades en los libros de texto analizados

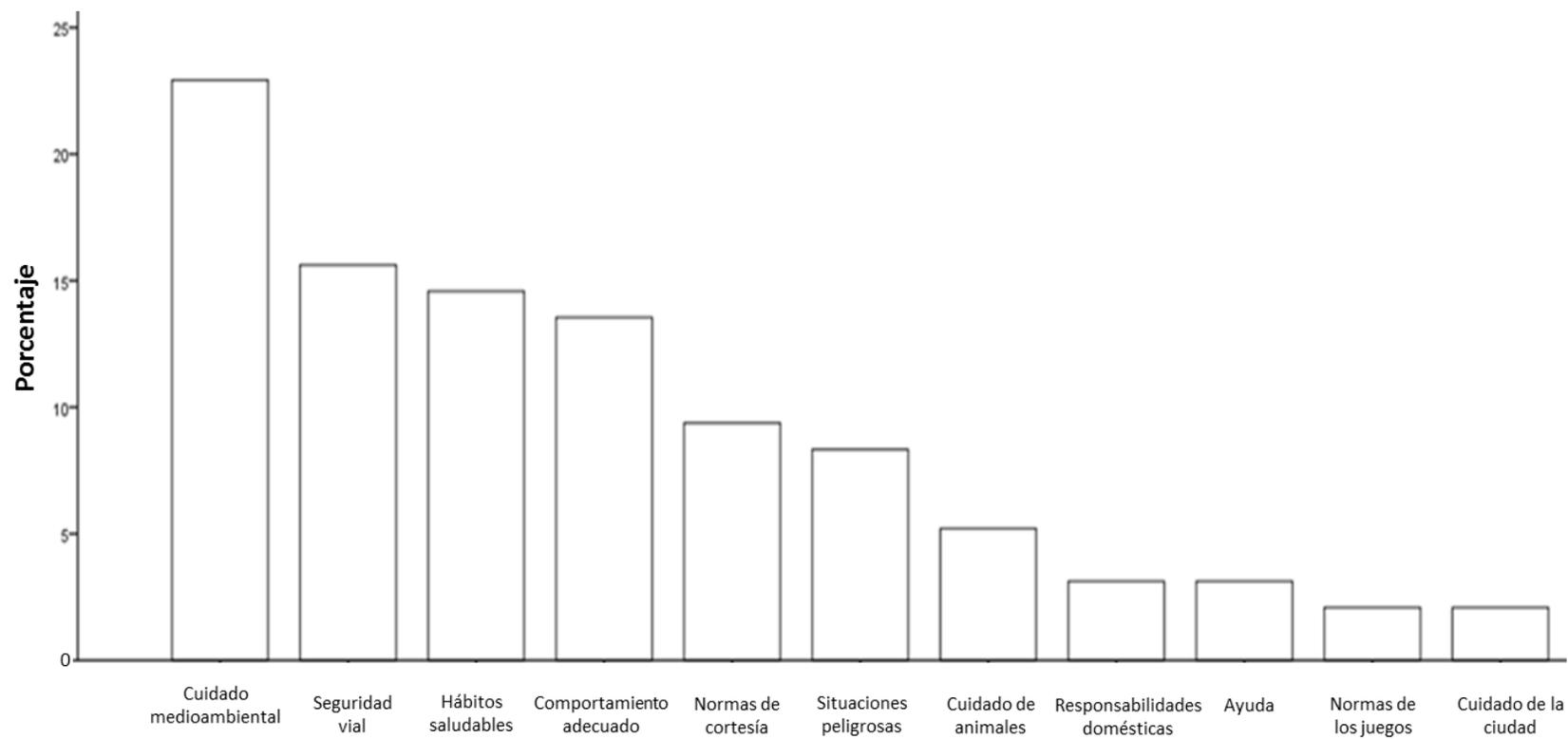


Ilustración 3. Representación de los tipos de enseñanza de responsabilidades en total.

En la ilustración 3, se observan los distintos tipos de enseñanza de responsabilidades para las tres edades analizadas. En primer lugar, del total de responsabilidades, la mayor representación corresponde al indicador “Cuidado medioambiental” con un 24%, seguido por el indicador “Seguridad vial” con un 16% y “Hábitos saludables” y “Comportamiento adecuado” con un 15% y 14%, respectivamente. Los indicadores “Normas de cortesía”, “Situaciones peligrosas” y “Cuidado de animales”, correspondieron al 10%, 8% y 6%, respectivamente. El resto de indicadores tuvieron una presencia de un 5% o menor.

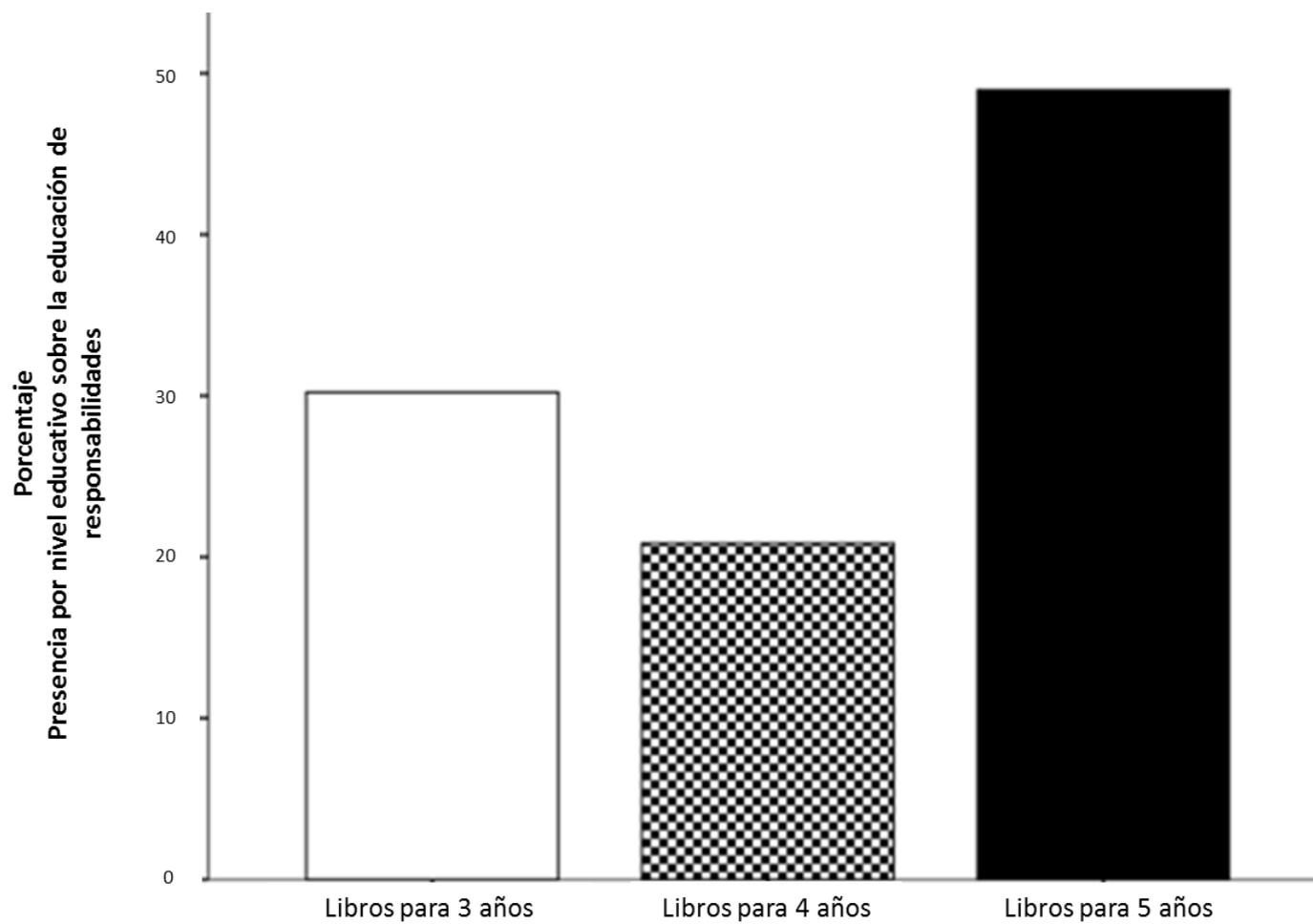


Ilustración 4. Representación de la presencia global de enseñanza de responsabilidad por nivel educativo.

En la ilustración 4, se observa la presencia de temáticas relacionadas con la enseñanzas de responsabilidades de acuerdo a la categoría “Edad”. Donde se observa una mayor presencia de enseñanza de responsabilidades es a la edad de 5 años (48%). A su vez, para la edad de 3 años, de la totalidad de la responsabilidades mostradas, estas corresponden al 30%, mientras que para la edad de 4 años, estas corresponden a al 22%.

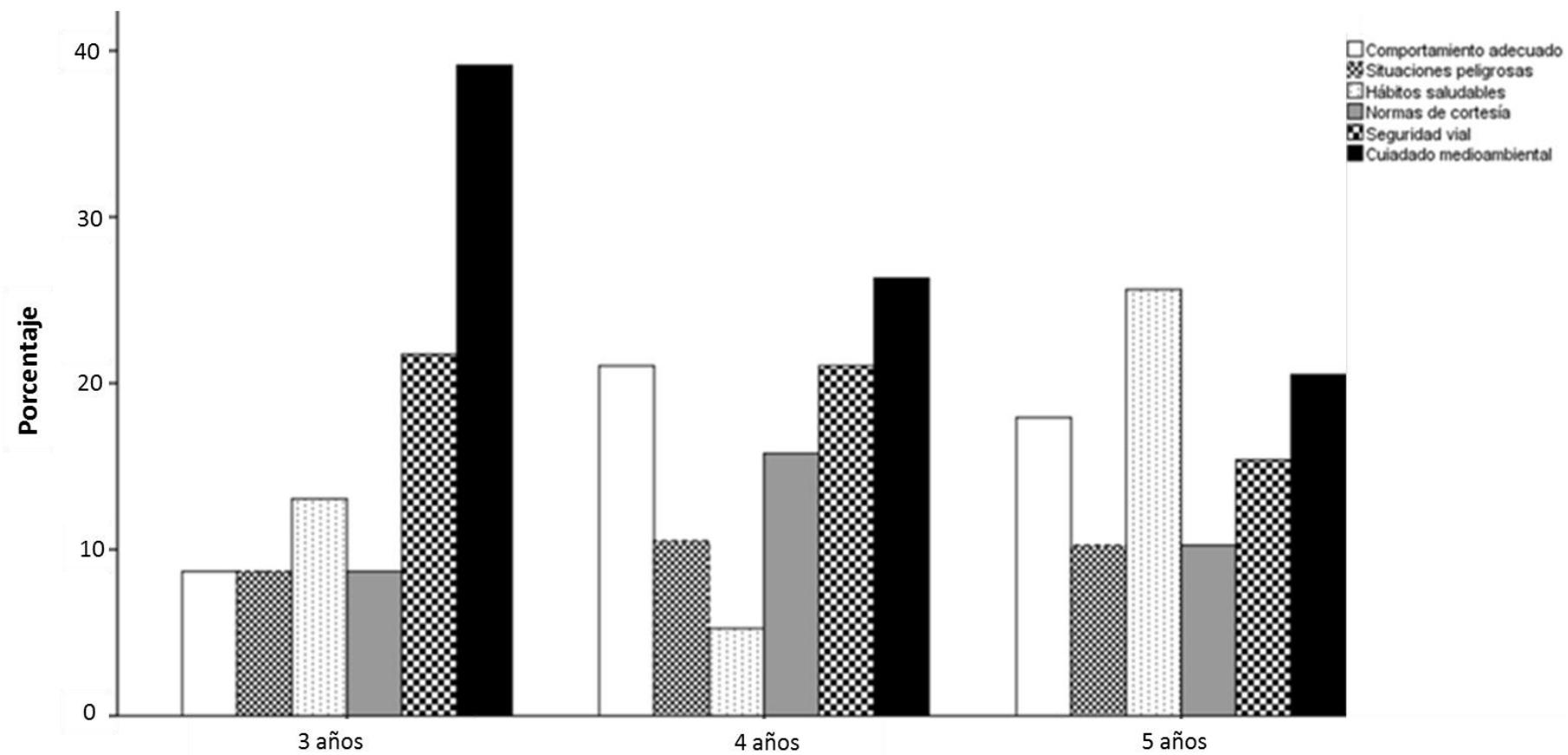


Ilustración 5. Representación de los tipos de enseñanza de responsabilidades para cada edad.

En la ilustración 5, se observan los tipos de enseñanza categorizados por la edad a la que van dirigidos los libros de texto. En primer lugar, se observa que para las edades de “3 años” y “4 años” el indicador con mayor presencia es “Cuidado medioambiental”. En particular, para la edad de 3 años, los indicadores “Seguridad vial” y “Hábitos saludables”, correspondieron al 22% y 14%, respectivamente. Para la edad de “4 años”, los indicadores “Seguridad vial” y “Comportamiento adecuado” correspondieron ambos al 22%. A su vez para la edad “5 años”, el indicador con mayor presencia es “Hábitos saludables” con un 28%, seguido de “Cuidado medioambiental” con un 22% y “Comportamiento adecuado” con un 28%. En definitiva, la forma en que se distribuyen los indicadores de la categoría “Enseñanza de responsabilidades” es desigual respecto a la categoría “Edad”.

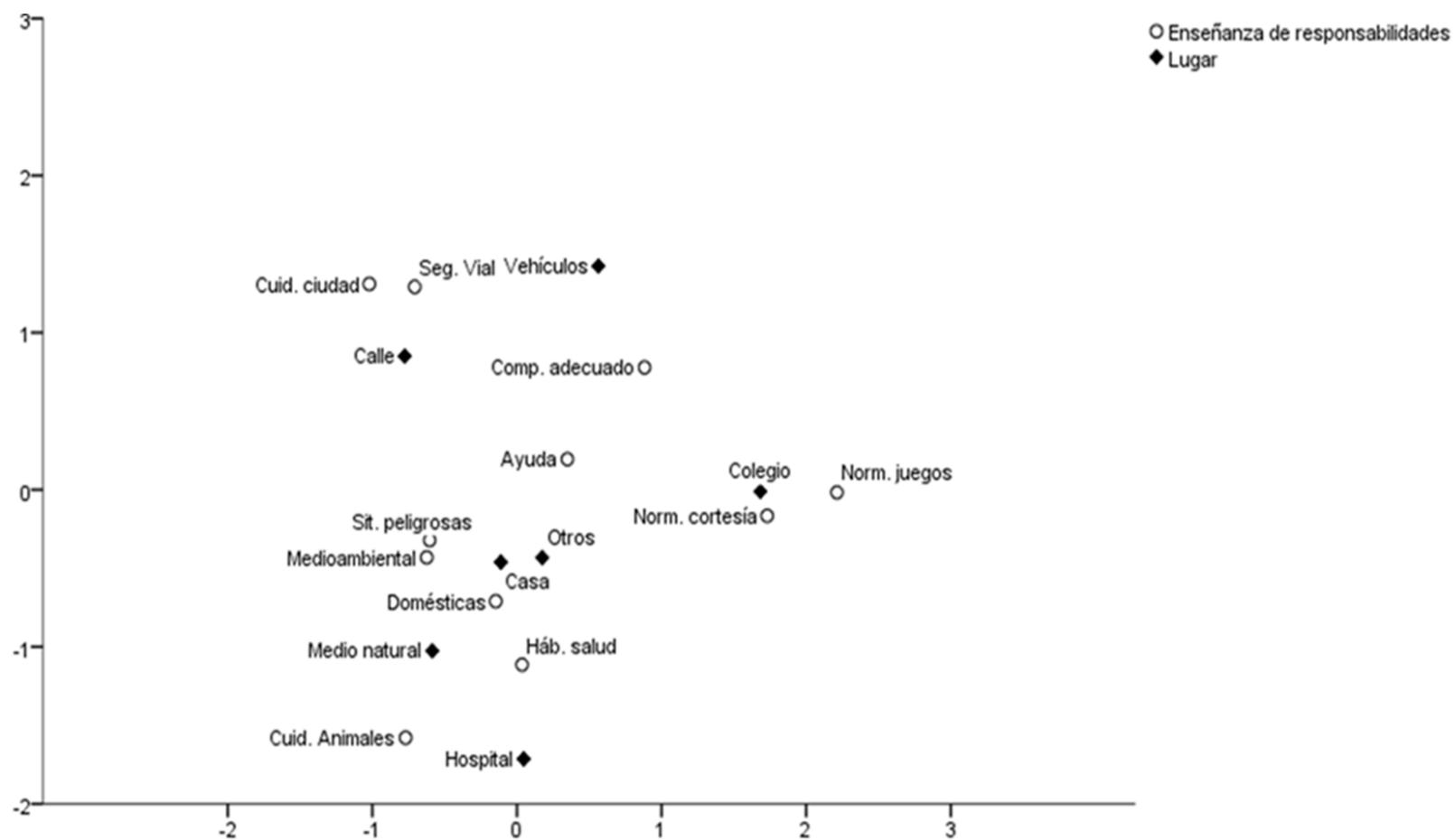


Ilustración 6. Representación de la relación Tipo de enseñanza de responsabilidades y lugar.

En la ilustración 6, se representa la relación “Tipo de enseñanza de responsabilidades” y “Lugar”. Como se observa los indicadores “Cuidado de la ciudad” y “Seguridad vial”, se relacionan de forma más cercana con el indicador “Calle”. A su vez, los indicadores “Situaciones peligrosas” “Cuidado medioambiental” y “Domésticas”, se asocian principalmente con el indicador “Casa”. Por su parte, los indicadores “Normas de los juegos” y “Normas de Cortesía”, se asocian principalmente con el indicador “Colegio”. Finalmente, los indicadores “Hábitos saludables” y “Cuidado de animales”, se relacionan principalmente con los indicadores “Hospital” y “Medio natural”, respectivamente.

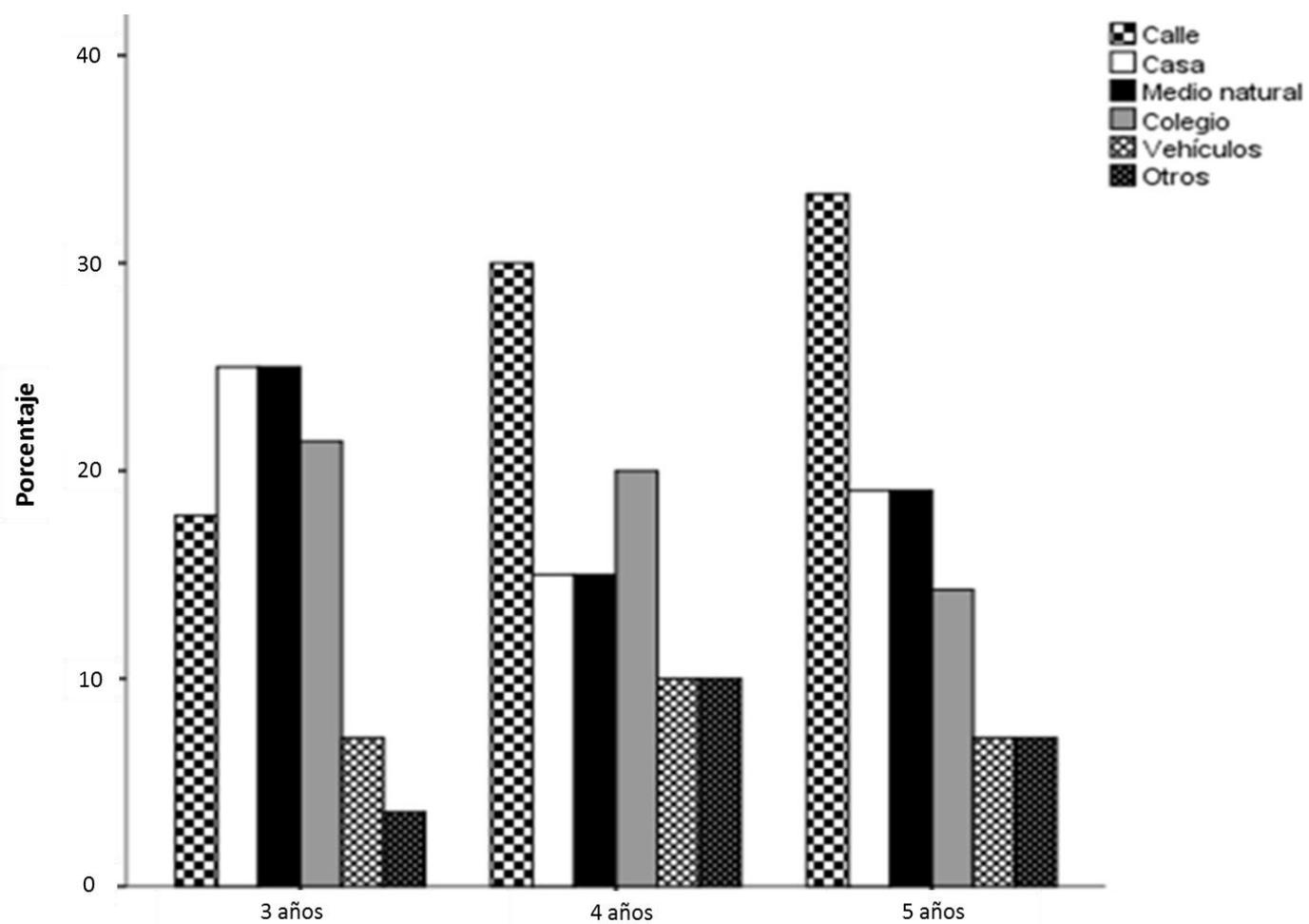


Ilustración 7. Representación de los lugares utilizados para enseñar las responsabilidades.

En la ilustración 7, se observan los lugares en los que se enseñan las responsabilidades teniendo en cuenta la categoría “Edad”. En las edades de “4 años” y “5 años”, los indicadores con mayor presencia son “Calle” con un 30% y 34%, respectivamente. En particular, en la edad de “4 años”, el indicador “Colegio” representó el 20%, seguido por “Casa” y “Colegio” ambos con un 15%. En la edad de 5 años, los indicadores “Casa” y “Medio natural” correspondieron ambos al 19%. En la edad de “3 años”, los indicadores con mayor presencia son “Medio natural” y “Casa”, ambos con un 24%, seguido por “Colegio” y “Calle” con un 22% y 18%, respectivamente. En definitiva, salvo para la edad de 3 años, los indicadores de la categoría “Lugar” para las edades de “4 años” y “5 años” se distribuyen de manera similar.

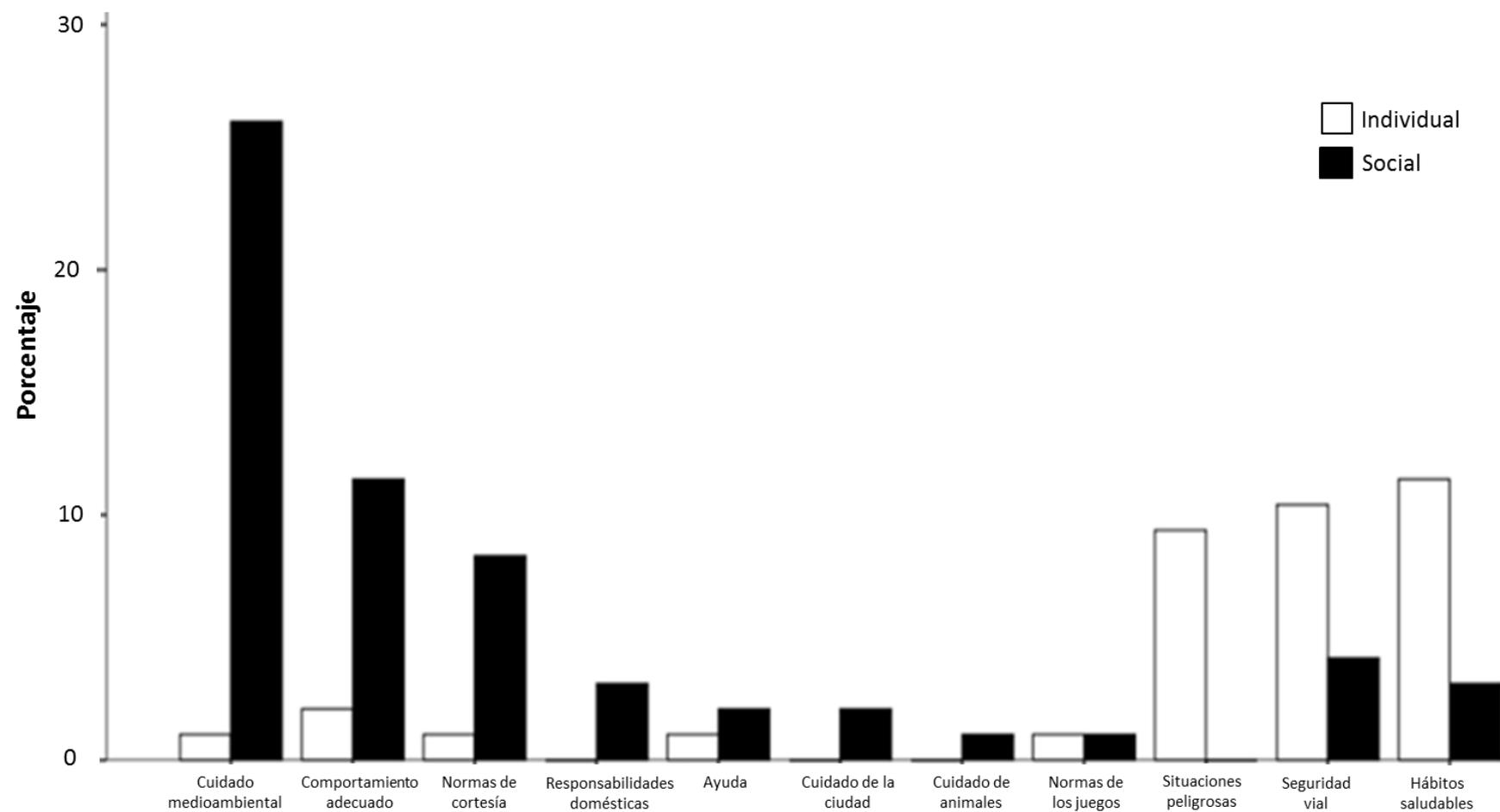


Ilustración 8. Representación de la relación Tipo de enseñanza de responsabilidades y ámbito de influencia.

En la ilustración 8, se presenta el ámbito de enseñanza de las responsabilidades en los libros de texto analizados. Como se observa, la mayoría de indicadores de la categoría “Enseñanza de responsabilidades” tienen una mayor presencia de la categoría “Ámbito de la enseñanza de la responsabilidad” el indicador “Social”, mientras que los indicadores “Situaciones peligrosas”, “Seguridad vial” y “Hábitos saludables”, tuvieron una mayor presencia del indicador “Individual”.

B. Los resultados cualitativos

En esta sección, los resultados cualitativos sobre la forma en que se representan los derechos de la infancia y la enseñanza de las responsabilidades en los libros de texto, se interpretan a la luz de los elementos de reflexión que aporta la Teoría Crítica, así como del espíritu de la educación en derechos humanos en la primera infancia. Se ha optado por presentar en la siguiente tabla 6, a modo de ejemplo, algunos apartes del texto escrito de los libros de texto analizados. La tabla es el resultado de todo el proceso de descripción, interpretación y vinculación con la Escuela políticamente activa, y la importancia de la educación en derechos humanos en la primera infancia. Estos resultados cualitativos serán retomados en la sección de Discusión, vinculándolos con los resultados cuantitativos para conseguir un análisis más integral del fenómeno estudiado en esta tesis doctoral.

Texto escrito ⁵²⁷	Análisis
<p><i>Pegar bolitas de papel en la ropa del personaje que está usando correctamente la papelera. Colorear la pegatina de la carita triste al personaje que no mantiene la calle limpia. Colocar la pegatina de una cara triste al personaje que no está circulando con seguridad. Puntear la ropa del personaje que está llenando el vaso de agua correctamente. Carita triste al niño que está derrochando agua.</i></p> <p><i>Colocar los elementos que son de seguridad vial. Poner un gourmet al guardia Colocar la pegatina de una cara triste al personaje que no está circulando con seguridad. Colocar con ceras las macetas de las flores que están cuidadas.</i></p>	<p>Las actividades se dirigen principalmente a que el niño o la niña, reconozca si el niño o la niña de la imagen de la actividad planteada, está realizando la acción correctamente. En este recurso, la oración invita a descubrir qué debe hacer el personaje para mantener la calle limpia. Es decir, hay personajes (individuos) que actúan correctamente, y otros que no lo hacen así.</p> <p>La calle está limpia o sucia, pero este resultado, depende principalmente de no usar la papelera.</p> <p>En algunos casos se utiliza el mismo recurso (identificar cuando un personaje actúa correctamente), pero esta vez en el marco de la consecuencias de no actuar correctamente, esto es, que se pondría en riesgo la seguridad.</p> <p>En este sentido nos referimos también a evitar conductas incorrectas sobre mensajes colectivos abstractos (no derrochar agua).</p>
<p><i>Colorear la ropa del personaje que está observando las plantas correctamente. Colocar las pegatinas de la carita triste al personaje que no ha respetado la señal.</i></p> <p><i>Puntear con ceras gruesas el cartel de prohibido hacer fuego.</i></p> <p><i>Colocar en cada escena la pegatina de la carita que corresponde: alegre si actúa correctamente y triste si no lo hace</i></p> <p><i>Buscar y rodear los carteles de las normas del autobús. Colocar pegatinas de las caras tristes donde no se están</i></p>	<p>De la misma forma, algunas oraciones vinculan la determinación de aquellas conductas correctas e incorrectas, en virtud de las representaciones visuales de “señales” en los que se prohíbe dicho comportamiento. Por tanto, el recurso es doble. Por una parte, el niño o niña que trabaja la actividad, debe reconocer la acción correcta e incorrecta, y por otra, esa selección se refuerza por la transmisión de un mensaje visual de prohibición de realizar aquellas conductas incorrectas.</p> <p>En algunos casos, además de utilizar recursos visuales sobre las prohibiciones, se manifiesta de forma directa que los comportamientos correctos e incorrectos se relacionan directamente con el cumplimiento o no de las normas. Es decir, el cumplimiento de las normas es la forma de establecer lo correcto o incorrecto de las conductas. La niña y el niño debe aprender qué es correcto y que no es correcto. Sin embargo, dicho espíritu estará condicionado a cuáles son las normas que se enseñan,</p>

⁵²⁷ La transcripción literal de los libros de texto se ha realizado con fines exclusivamente académicos.

<p><i>cumpliendo las normas.</i></p> <p><i>Rodear los carteles que indican cómo nos debemos comportar en el parque. Colorear la ropa de los niños que están portándose bien en el parque. Tachar a los niños y a las niñas que están actuando mal. Repasar el contorno de los carteles con rotulador para que sean más visibles. Rodear a las personas que deben ceder el asiento. (Edelvives) Colorear la escena del entorno que está limpio y sin basuras. Colocar una pegatina de la cara triste en las escenas en la que el río está contaminado.</i></p> <p><i>Observar las escenas y picar por donde se indica para descubrir si el comportamiento es adecuado o inadecuado.</i></p> <p><i>Repasar el contorno de los carteles con rotulador para que sean más visibles. Rodear a las personas que deben ceder el asiento.</i></p> <p><i>Observar a los pasajeros y colorear a quienes cumplen las medidas de seguridad. Tachar a quienes no las cumplen.</i></p>	<p>y obviamente los temas (clasificación por orden e importancia) en el que se enseñan. Una forma de acompañar este análisis sería vincular (cosa que no ocurre, o cuando ocurre, se hace con menos frecuencia en los libros de texto) es que el niño o la niña aprenda que debe identificar en virtud de las caras tristes o felices de la imagen que proyectan (instrumento de evaluación de la comprensión), el incumplimiento por parte de los adultos, o de los niños, de sus responsabilidades. No obstante, no se mencionan los derechos; no se hace una representación explícita. Si se tiene en cuenta que los derechos son normas, se puede plantear el siguiente ejemplo. Si una representación visual muestra a un niño golpeando a una niña, se debería hacer explícita la norma de que tanto las niñas como los niños tienen derecho a la protección de su integridad personal, y en consecuencia, nadie puede amenazar, golpear o burlarse. De esta manera, la atención no se centraría en el agresor, que desde una lectura tradicional se le diría (como hemos encontrado en esta tesis): “No debes agredir y lastimar a los otros”, es decir, de la visión tradicional se le enseña a abstenerse y cumplir con su responsabilidad o deber. Por el contrario, la atención se centraría en el sujeto que debe conocer que tiene el derecho a su integridad física y mental, y que además, este tipo de amenazas o lesiones (en la representación visual), son una amenaza al ejercicio de su derecho. De esta forma, la “toma de conciencia” no solo se basaría en el conocimiento teórico de la misma, sino en la puesta en práctica, en virtud de un proceso de emancipación en el que se reconozcan las amenazas, y se puede poner en pie de lucha en el ejercicio de su derecho. En otras palabras, de los resultados de la tesis, se considera que los libros de texto optan por trabajar la primera opción, entre otras cosas, porque es la opción más fácil y menos políticamente comprometida de construir una pequeña infancia crítica, que conoce, manifiesta y se posiciona frente a las violaciones de los derechos propios, así como ajenos. Esa “toma de conciencia” se considera que será también positiva para construir a través de ella, el sentido de responsabilidad de aquel que pone en tela de juicio o amenaza, el ejercicio de los derechos de los otros.</p> <p>En otras palabras, los libros de texto podrían centrar la atención en los grandes bloques. El primero, en el</p>
---	--

	<p>ejercicio del derecho en cabeza de una niña o niño, y el segundo, que posterior, en el reconocimiento de la responsabilidad (de las otras niñas y niños, así como de los adultos, maestra, colegio, Ayuntamiento, etc.) de respetar el ejercicio de los derechos de los otros.</p> <p>Respecto al primer bloque se tiene:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un primer nivel centrado en ubicar el conocimiento del derecho o derechos de las niñas y niños. Es el caso de la identificación del derecho a la integridad física y mental, o también el derecho a la libertad de expresión. 2. En el segundo nivel centrado en el reconocimiento que ese derecho, bajo ciertas circunstancias, puede ser amenazado o vulnerado. Es el caso de la identificación de una posible agresión de ese derecho, para sí o para otros. 3. En el tercer nivel, como consecuencia de los dos previos niveles, en el cual una vez asumido el conocimiento, así como reconocida la amenaza, la niña y el niño pueda reconocer los mecanismos de actuación, frente a la amenaza o violación de ese derecho. Es decir, el posicionamiento a nivel de actuación como persona empoderada que lucha por el ejercicio de sus derechos. En el ámbito de la educación, en capítulos precedentes se ha intentado desligar la idea de la imagen estereotipada y tradicional de la primera infancia, como angelical, falta de agencia y muy alejada de la capacidad para construir y reforzar situaciones de autonomía y conocimiento de sí mismo y de los otros. A su vez, como reconocimiento del niño y la niña como empoderados teóricos y prácticos (en palabras de Sánchez-Blanco), es decir, ciudadanos competentes para posicionarse frente a situaciones de discriminación y exclusión en la Escuela o fuera de ella. Es decir, reconocimiento de su participación y regulación de las relaciones de poder. <p>Respecto al segundo bloque, esto es, respecto a la obligatoriedad de respetar los derechos de las niñas y los niños, se pueden observar las siguientes características:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un primer nivel, centrado en ubicar en la frase o en la representación visual el derecho vulnerado. 2. Un segundo nivel, quien lastima, amenaza o vulnera el derecho de la niña o el niño. En este caso se pueden observar distintos participantes. Por una parte, otra niña o niño, un adulto o una institución.
--	---

	<p>Por último, los niveles en cualquiera de los dos bloques previamente señalados, depende de las circunstancias, de las temáticas, y de la edad de la niña y del niño.</p>
<p><i>Señalar la persona que no lleva el cinturón.</i></p>	<p>Así como en algunos casos se invita al niño o niña a identificar conductas correctas e incorrectas que pueden generar un daño colectivo (seguridad en la calle, daño al medio ambiente, etc.), también se individualiza el reconocimiento de las conductas incorrectas. Es decir, el niño o la niña debe identificar quién pone en peligro (en virtud del cumplimiento de la conducta), su propia integridad personal.</p>
<p><i>Colorear la ropa de los personajes que están sentados en los asientos correctos del autobús.</i></p> <p><i>Colocar la pegatina de la carita triste al personaje que no hace un uso adecuado de los asientos que están reservados en el autobús.</i></p> <p><i>Observar a los pasajeros y colorear a quienes cumplen las medidas de seguridad. (Edelvives)</i></p> <p><i>Puntear la ropa del personaje que está llenando el vaso de agua correctamente.</i></p> <p><i>Carita triste al niño que está derrochando agua.</i></p> <p><i>Puntear con ceras gruesas el cartel de prohibido hacer fuego.</i></p> <p><i>¿Dónde tiramos los papeles?</i></p> <p><i>Rodear las señales de tráfico y el semáforo</i></p> <p><i>Rodear las señales de silencio y prohibido</i></p>	<p>Siguiendo bajo el mismo concepto de “identificar” en la actividad quién actúa correctamente o no, así como existen mensajes individuales y colectivos abstractos (medio ambiente, seguridad, etc.), también se presentan conductas reprochables en ejemplos concretos, como acciones incorrectas en el transporte público. Normalmente estas conductas recaen sobre niños o niñas que no respetan las normas de convivencia en el sistema público de transporte.</p>
<p><i>¿Cómo va Suso y perro hasta la tienda? Colocar la pegatina del semáforo con el color adecuado para que la madre y</i></p>	<p>Igual que en ejemplos anteriores, algunos ejercicios invitan a la niña o al niño a reconocer el uso de las señales de tráfico, no para determinar cuándo una conducta es correcta o incorrecta, sino para reforzar</p>

<i>el niño puedan cruzar la calle</i>	que la conducta correcta es la única en virtud de la cual se puede realizar la actividad.
<i>Pensamos juntos. ¿Por qué vamos al colegio? ¿Qué hacemos en el colegio? ¿Nos gusta ir al colegio?</i>	Dependiendo del libro de texto analizado, las actividades invitan a la reflexión, es decir, se plantean preguntas para pensar y responder colectivamente. Sin embargo, respecto a la educación en derechos humanos, por ejemplo, que el niño o la niña reconozca que tiene derecho a ir al colegio porque en el colegio puede, por ejemplo, aprender o jugar, en algunos casos se mantiene una posición más centrada en el qué y en el cómo, que en el por qué. Consideramos que se da por sentado, así como ocurre con el derecho al juego que se problematiza sobre los tipos de juego, el dónde y el cómo jugar, más no la necesaria presencia de oportunidades de juego que deben brindar los adultos, el profesorado y la Escuela, para que, ahora sí, el niño o la niña responda libremente a qué, dónde y cómo puede jugar.
<i>Si necesitas ayuda, pídelo. Pero no olvides pedirla por favor.</i>	La neutralidad del currículo en el sentido de no llamar a las cosas por su nombre, es una medida muy habitual en los libros de texto. Por ejemplo la frase “Si necesitas ayuda, pídelo” es claramente una alusión a que algo o alguien incomoda o molesta al niño o a la niña. Sin embargo, el ejemplo no problematiza o relaciona la ayuda con la amenaza o la puesta en peligro de los derechos humanos de la infancia. De alguna manera, parece ser que es la solicitud de ayuda desligada de la protección a la integridad del niño o la niña, la que tiene una presencia importante en los libros de texto, y no a cuestiones formales del día a día sin ninguna otra trascendencia.
<i>¿Quiénes respetan las plantas?</i>	Un recurso muy utilizado también en las actividades de los libros de texto, es el tipo de preguntas abiertas sobre cuestiones de tipo ambiental. En estas, el recurso no está destinado a que el niño o la niña reconozca una conducta correcta o incorrecta, sino a indagar quiénes, por ejemplo, deben “respetar” a las plantas. Esta cuestión es positiva, pero como se verá más adelante, individualiza el problema de cuidar o respetar al medio ambiente, responsabilizando al niño a la niña de un cuidado personal hacia ellas. Se es consciente de la importancia de este recurso para el desarrollo de la autonomía personal. Sin embargo, parece ser que son las niñas y los niños los “únicos” responsables de respetar al medio ambiente. Esta situación se ve reforzada cuando nuevamente se utiliza el recurso ya previamente enunciado, de que el

	<p>niño o niña que lee el libro de texto reconozca tanto a las niñas y niños en la imagen que se comportan correctamente (en este caso, cuidando las plantas, el césped, no contaminando, etc.), como el refuerzo de aquellas señales visuales que prohíben dicho comportamiento. Dependiendo del libro de texto analizado, en algunos casos se utilizan expresiones tales como “Los niños que están portándose bien”, o “Tachar a los niños y a las niñas que están actuando mal”. Es decir, se construyen desde la primera infancia, pautas de acciones dentro de parámetros de “bien” y parámetros de “mal”. En este marco, en la parte final de la tesis, se intentará explicar cómo, usando los mismos recursos y en algunos casos los mismos ejemplos, se podrían vincular los principios de la educación en derechos humanos a las actividades de los libros de texto.</p>
<p><i>En sus salidas al campo, Suso ha visto que la mayoría de niños y niñas tienen cuidado con las plantas, pero hay algunos que no: ¿Vosotros tenéis cuidado con las plantas?</i></p> <p><i>Observa la fotografía y fíjate en cómo se recicla la basura.</i></p>	<p>En el marco del reconocimiento de comportamientos correctos, se ha identificado un tercer recurso didáctico. Si el primero (reconocer en la imagen comportamientos correctos e incorrectos), y el segundo el de reconocer las señales de conductas prohibidas, el tercero tiene relación con preguntar, si en su vida diaria (haciendo relación al cuidado del medio ambiente), actúa de forma correcta y adecuada. Nuevamente, y este recurso de alguna manera engloba a los precedentes, consiste en que una vez se ha identificado en otros las conductas incorrectas, se individualizan esas conductas incorrectas en la persona a la quien se dirige la actividad. Si los otros actúan de determinada manera, puede ser que yo (a quien se dirige la actividad) lo haya estado haciendo también de forma inadecuada. No obstante, en el marco de la educación en derechos humanos, el mismo recurso podría ser utilizado ya no para que las niñas y niños reconozcan en otros las amenazas del medio ambiente, sino también que reconozcan las amenazas de los derechos humanos. La individualización del problema, en el marco de esta tesis, evita que la educación en derechos humanos sea construida históricamente, y que las niñas y los niños aprendan conductas correctas del ejercicio de sus propios derechos y de los derechos de los otros.</p> <p>Por otra parte, la individualización de la responsabilidad (como excusa de la enseñanza de derechos), evita que las niñas y los niños aprendan, que en primer lugar, son los adultos quienes se</p>

	<p>encargan de acompañar y garantizar el ejercicio de los derechos de la infancia. Por ejemplo, en materia de reciclaje, o mejor aún en materia de contaminación ambiental a gran escala, la niña y el niño podrían aprender que los adultos y algunas instituciones, sobre todo públicas, deben garantizar un medio ambiente sano. Y esto no se enseña. Este recurso como se verá más adelante, son manifestaciones de la individualización de la responsabilidad y a la despersonalización del aprendizaje de los derechos humanos, tal y como será discutido posteriormente.</p>
<p><i>Escucha a los demás cuando hablan y espera tu turno para poder hablar: Así nos entendemos mejor.</i></p> <p><i>Es importante que respetes el turno de palabra y que escuches lo que tienen que decir los demás (Santillana)</i></p>	<p>En ejemplos anteriores, se dirigía la atención hacia la responsabilidad de actuar de una determinada manera pero dirigida esa acción hacia el colectivo. Como se ha dicho previamente, el discurso se dirige hacia la identificación en otros, pero en esta oportunidad la atención se centra en el lector. Se procede a interiorizar en el lector la importancia de escuchar a los demás con el fin de mejorar el entendimiento. En cualquier caso se observa nuevamente la actitud pasiva del ejercicio de los derechos, y surge una obligación concreta de respetar el derecho de los otros (se entiende que hace referencia al derecho de expresar opiniones), para que solo así posteriormente el sujeto que escucha pueda ejercer su derecho. No se considera que sea incorrecto, sino que gira en torno nuevamente a centrar la educación en derechos humanos en la educación en responsabilidades. Se podría plantear el siguiente ejercicio:</p> <p>De la frase “Escucha a los demás cuando hablan y espera tu turno para poder hablar: Así nos entendemos mejor”, se podría intentar:</p> <p>“Como niña o niño que eres, recuerda que tienes el derecho de poder hablar, de expresar tus ideas. Como es tu derecho, los otros deben respetar tu turno para poder hablar. Recuerda que los demás también tienen el mismo derecho, por tanto escúchalos. Así nos entendemos mejor”.</p> <p>Como se observa, es un pequeño cambio que modifica en casi su totalidad el sentido y la perspectiva de la enseñanza de los derechos. El matiz es que las niñas y los niños son sujetos de derechos, así como que los derechos que deben ser respetados. Y no, que las niñas y los niños deben respetar los derechos de los demás y solo a través de ese respeto (de aprender esa responsabilidad), la niña y el niño puede ejercer el derecho. A esta conducta se podría llamar la despersonalización del aprendizaje de los</p>

	<p>derechos. En otras palabras, los derechos “están ahí afuera”, “alguien los tiene”, en donde existe un espacio difuso en el cuál posiblemente, hay una luz en el que se apunta casi finalmente a que el niño o la niña son sujetos de derechos.</p> <p>El derecho del otro. Aprendizaje inverso de los derechos.</p>
<p><i>Evita gritar, correr o armar jaleo en clase: Nos sentiremos todos más a gusto</i> <i>No olvides saludar y despedirte de tus compañeros.</i> <i>Es importante dejar la clase ordenada.</i> <i>Acepta las normas de los juegos. Y si no ganas, no te enfades. Lo más divertido es participar</i> <i>Es importante que respetes el turno de palabra y que escuches lo que tienen que decir los demás</i></p>	<p>Este es un ejemplo de comportamientos correctos que deben llevarse a cabo en el colegio. Está dirigido a la niña o niño, y está destinado a la convivencia y el bienestar de quienes participan en la clase.</p>
<p><i>¿Cómo cuidamos a los animales? ¿Sabéis vosotros qué otros cuidados hay que tener con los animales?</i></p>	<p>El cuidado de los animales es una temática recurrente en los libros de texto. En este caso, hace referencia a animales de compañía que pueden hacer parte de la cotidianidad de la vida de las niñas y niños.</p>
<p><i>Colorea el cartel del váter que tendrías que ir tú. Observa los carteles que hay en cada váter.</i></p>	<p>Muy similar a los ejemplos anteriores, pero esta vez sobre la forma en que deben las niñas y niños comportarse respecto a ciertos sitios dentro del centro escolar, en el cual estos deben dirigirse según su género. Cuando la actividad señala que la niña o el niño observe los carteles, estos hacen una referencia a representación estereotipada de los géneros: por ejemplo, la niña se representa con “coleta”, y los colores que acompañan la imagen son de “rosa” para el váter de las niñas, y “azul” para el váter de los niños.</p>
<p><i>Rodear a los niños que van correctamente protegidos y dibujar una carita feliz en sus recuadros. Picar para desprender los elementos que necesitan los niños para estar protegidos y pegarlos donde corresponde.</i></p> <p><i>Colocar en cada escena la</i></p>	<p>Como se ha comentado previamente, las alusiones a la enseñanza de las responsabilidades se hacen de manera directa e indirecta. En el segundo caso, se espera que cada niña o niño sepa que hay una forma de estar protegido cuando hay frío, pero se deja a la deriva, quién debe ser el encargado de satisfacer esa protección. Como se ha visto previamente, la responsabilidad del ejercicio de los derechos, y en este caso, del ejercicio del derecho a la protección y a la salud, depende en primer lugar de la familia y en segundo lugar del Estado. Una vivienda digna, un</p>

<p><i>pegatina de la carita que corresponde: alegre si actúa correctamente y triste si no lo hace</i></p> <p><i>Dibujar una carita contenta o triste según las acciones sean correctas o no. Decorar el marco de las acciones correctas.</i></p> <p><i>Buscar y rodear los carteles de las normas del autobús. Colocar pegatinas de las caras tristes donde no se están cumpliendo las normas.</i></p> <p><i>Debemos tomar precauciones. (Edelvives)</i></p>	<p>hogar cálido, así como una vestimenta apropiada para cada estación, dependen de los adultos, y en su ausencia, del carácter obligatorio de los servicios públicos. Sin embargo, los libros de texto optan por utilizar la individualización y la despersonalización de los derechos, para silenciar el conocimiento por parte del niño y de la niña, de quiénes son los responsables de que estos estén correctamente protegidos. Aquí es claro que no se pide la responsabilidad de la niña o del niño, pero tampoco se identifica de manera expresa quién es el responsable de dicha obligación. Un nuevo discurso que se encuentra de los ya descritos, como es la ausencia total de manera expresa de la enseñanza de los derechos humanos, así como de la decisión de optar por una enseñanza de responsabilidades tal y como se ha demostrado previamente, es que el discurso centrado en la enseñanza de responsabilidades está dirigido a las niñas y niños, pero no a los adultos y a las instituciones. Es decir, si la enseñanza de responsabilidades se centrara sobre el “responsable”, las niñas y los niños sabrían que “alguien” o “alguna institución”, debe velar por sus derechos. Por ejemplo, se echan en falta frases tales como: “Es tu familia quien deben darte cobijo”; “Es tu familia quien deben garantizar una correcta alimentación”, o “Es el Ayuntamiento que debe dar a tu Escuela un patio de recreo grande donde puedas jugar y disfrutar”. En este marco, las razones por las cuáles este fenómeno es identificado se desconocen. No obstante, se observa que se mantiene el discurso de la representación tradicional de la infancia, y las niñas y niños son tratados como adultos en miniatura con las mismas obligaciones que los mayores. De esta forma, al ser tratados como adultos estos ya conocen sus derechos, y la violación de los mismos es el resultado de la ausencia de enseñanza de responsabilidades, vacío que por tanto, llenan los libros de texto. De igual forma se justificaría en este caso la visión de adultos en miniatura porque serían ellos mismos quienes deberían hacer valer los derechos y en ser responsables de sus propias condiciones de vida personal y social. En cualquier caso, se considera que esta visión es una manifestación irregular de la capacidad de las niñas y niños de acuerdo a su cosmovisión de construir el conocimiento de sí mismos y de los otros, en la que se olvida que el ejercicio de los derechos de la</p>
--	--

	<p>infancia depende en gran medida de los adultos, no obstante la necesidad de enseñar los derechos humanos a las niñas y los niños para que en el momento actual y futuro, puedan ejercer sus derechos, defender los de los demás y posicionarse en situaciones de injusticia, desigualdad y exclusión social.</p>
<p><i>Colorear la ropa de los niños que tienen un comportamiento correcto.</i> <i>Dibujar una carita triste en los comportamientos inadecuados y una carita contenta en los adecuados.</i></p>	<p>Mientras que en algunas editoriales se utiliza la frase “comportamientos correctos e incorrectos”, en otros se señala la frase “comportamientos adecuados y comportamientos inadecuados”.</p>
<p><i>Colocar las pegatinas de peligro en las situaciones que conllevan riesgos.</i> <i>Colorear de verde el marco en las acciones correctas.</i></p>	
<p><i>Debemos tomar precauciones.</i></p>	
<p><i>¿Qué debemos comer? Lista de la compra: leche, galletas, chocolate, donuts, tortilla, pescado, filete, hamburguesa.</i> <i>La alimentación.</i> <i>Suso le dice a oveja que hay que comer bien. Como a él le encanta cocinar, cuando va al supermercado compra alimentos saludables. ¿Sabéis cuáles son?</i> <i>Rodear de verde los alimentos de la lista de la compra que son más saludables y de rojo los que hay que consumir con moderación.</i></p>	<p>Algunos libros de texto utilizan personajes que sirven como protagonistas de la historia. A través de ellos, se transmiten los contenidos del currículo y en especial de las actividades que se realizan en los libros. En este caso, el personaje ilustra a uno de los participantes de la historia realizando comportamientos adecuados, como es el caso de una alimentación saludable. El personaje, en muchas ocasiones es puesto como ejemplo de conductas correctas y se utiliza el recurso de la pregunta para dirigir el discurso. Por ejemplo: “¿Qué debemos comer?” y “¿Sabéis cuáles son? De esta forma se introduce el concepto de salud, pero muy alejado del concepto de derecho a la salud que tiene cada niña y niño. Las indicaciones señalan que, por ejemplo, la lista de la compra existe, pero no cómo cada niña o niño se hace con ella, y quién debe garantizar una alimentación saludable. Nuevamente es la niña o el niño quien decide y dirige qué tipo de comida consume y no, pero no se señala de manera expresa quién debe garantizar el derecho a la salud y al desarrollo integral.</p>
<p><i>¿Quiénes cuidan de nuestra salud?</i> <i>Profesionales de la salud.</i> <i>Hoy Suso ha ido a una revisión dental. ¿A qué médico tendrá que ir?</i></p>	<p>A diferencia del ejemplo anterior, en esta actividad sí se identifica de manera literal quienes cuidan de la salud de las niñas y niños. No obstante, nuevamente se presenta la neutralidad el sentido de que no se menciona el derecho de cada a niña o niño a estar sano, o velar por ese estado, sino se hace un salto en</p>

<p><i>Marcar la casilla de los médicos que cada uno ha visitado alguna vez.</i></p>	<p>centrar los responsables de garantizar ese estado. En este caso se considera que sí se identifica el responsable, aspecto positivo pero no suficiente, y desarticulado del conocimiento de que los profesionales de la salud desarrollan su labor para cuidar y proteger el derecho a la salud.</p>
<p><i>¿A dónde llegan los corredores? Grafomotricidad. Actividades físicas. A Suso le encanta hacer ejercicio para sentirse bien, por eso hoy ha decidido participar con los niños en una carrera de sacos. ¿Quién será el primero en llegar? Repasar los trazos para que los participantes lleguen a la meta.</i></p>	<p>Igualmente que con la alimentación saludable, el derecho a ser cuidado y tratado en términos de atención médica, algunos libros utilizan el personaje como intermediario para que el niño y la niña realicen las actividades. En esta oportunidad, se plantea que el ejercicio físico es un instrumento para mejorar la calidad de vida.</p>
<p><i>Anímate a contar lo que te preocupa e interesa. Tu opinión es importante. ¿Todos los niños podrán participar?</i></p>	<p>En pocas ocasiones los libros de texto, como en esta oportunidad, invitan en primer lugar a un conocimiento de un derecho, en este caso, el derecho a la libertad de expresión, si bien no de manera expresa (como es habitual), sino que es necesario que el lector proceda a descifrarlo. Se considera esta manifestación como un avance. La frase “Tu opinión es importante”, da un grado de seriedad para que el niño y la niña tomen conciencia de la importancia de expresar las ideas. En segundo lugar, se exhorta a las niñas y niños a contar, tanto sus propios intereses, como aquellos eventos que les preocupan. En este caso, el recurso es directo y dirigido a desarrollar una habilidad de puesta en práctica más allá del conocimiento del derecho, sino también de la forma de ejercer el derecho, en este caso que es a través de su opinión. Además, se puede identificar que la frase está acompañada de una imagen de un niño hablando con una maestra. En este caso, la identificación del adulto como participante frente al cual se puede ejercer el derecho y que puede canalizar las preocupaciones e intereses.</p> <p>Por otra parte, al observar detenidamente la frase, en este caso no se utiliza la enseñanza de la responsabilidad de “Como los demás tienen cosas que les preocupa e interesa, deben animarse a contar, y como la opinión de ellos es importante, debo por tanto, respetarla”. Por el contrario, el libro de texto ha optado por “personalizar” el atributo del derecho (en</p>

	<p>este caso el derecho a la libertad de opinión y expresión) en la niña o niño que lee o trabajará con el texto. Este es un de los pocos ejemplos claros, no neutrales y medianamente directos en el que se enseña el conocimiento y la forma de ejercer un derecho humano. La niña y el niño son el principio y el fin, y en este sentido, es importante que sean conscientes de que su opinión es importante.</p> <p>Los libros de texto, como va quedando reflejado en esta tesis, se apartan de identificar y nombrar los derechos de las niñas y niños. De hecho, como quedó demostrado en el análisis cuantitativo, la alusión expresa sobre los derechos es inexistente. Se considera que existe cierto recelo de transmitir la educación en derechos humanos y cuando esta es presentada, o bien se hace de forma no expresa, o bien se centra en aspectos individualizados, despersonalizados, colectivos y abstractos.</p> <p>Como se verá más adelante, una alternativa para completar este positivo ejemplo consistiría en “ponerle nombre” a “Tu opinión es importante”. La frase podría ser: “Tu niña o niño tienes derecho de opinar y esa opinión es importante”.</p> <p>Llama la atención que dicha alusión a contar y reforzar que cada opinión es importante, viene de una sección de un libro de texto titulado el “Consejo de Suso”.</p>
<p><i>¿Para qué nos sirven las casas?</i> <i>Funciones de la vivienda.</i> <i>Suso le está explicando a Oveja por qué necesitamos vivir en una casa. ¿Vosotros lo sabéis?</i> <i>Repasar los trazos para conocer las funciones de la casa: protegernos el frío y del calor, estar con la familia, descansar y jugar.</i></p>	<p>De la misma forma en que ocurre con la alimentación saludable y los profesionales de la salud, se presenta situación similar con la vivienda, nuevamente con base en la neutralidad. Existe una ausencia de la necesidad de vivienda digna para el desarrollo integral de la niña y del niño. Se parte de la base de las funciones de la casa, es decir del para qué. Sin embargo, no se justifica el por qué cada niña o niño debe vivir en una casa digna.</p> <p>En observaciones no sistemáticas realizadas en otros materiales curriculares para la primera infancia que trabajan la educación en derechos humanos, al tratar el tema del derecho a la vivienda digna, normalmente se utiliza el recurso del “exotismo” para señalar que existen lugares y personas que viven en condiciones extremas, y que el “problema” de la vivienda digna, se encuentra fuera de las fronteras de los países, y que por tanto, son “otros” quienes no gozan de ese derecho. Por el contrario, salvo la reflexión sobre la neutralidad del derecho humano a una vivienda digna, los libros de texto españoles analizados optan</p>

	por no utilizar dicho recurso, sino hablan de las funciones de la vivienda, sin poner como ejemplo aquellos lugares donde las personas viven en condiciones extremas, es decir no se incide sobre el exotismo comparado con otras realidades.
--	---

Tabla 6. Principales aspectos del análisis cualitativo de los libros de texto analizados.

TERCER CAPÍTULO. LA ELABORACIÓN DE LA DISCUSIÓN SOBRE EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS MATERIALES CURRICULARES

I. LA DISCUSIÓN DE LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS MATERIALES CURRICULARES ANALIZADOS

A. Las categorías vinculadas con los derechos y responsabilidades de las niñas y de los niños

Una vez concluida la presentación de los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de los libros de texto, se procede a continuación a mostrar las categorías extraídas como consecuencia de la reflexión de la forma en que se representa la educación en derechos humanos en los materiales curriculares utilizados. Entender la educación como proceso y no como producto, se refiere a la idea de formar a ciudadanos (a los pequeños y grandes) como sujetos de derechos en el ahora. En esta línea, McCOWAN⁵²⁸ presenta el argumento del “momento”, que consiste en que las instituciones educativas son lugares donde el ejercicio de los derechos humanos, así como su defensa, se expresan constantemente. En este sentido, la Escuela no es un espacio de “preparación” para el futuro, sino un espacio presente que debe iluminar todo el proceso educativo⁵²⁹. A continuación se presentan las principales categorías encontradas.

⁵²⁸ Vid. McCOWAN, T., *Education as...*, op. cit. pgs. 47-66.

1. La ausencia de representación explícita de los derechos humanos y la excesiva atención centrada en la enseñanza de responsabilidades

La ausencia de representación explícita de los derechos humanos

En la Declaración de las Naciones Unidas sobre la educación y formación en derechos humanos, se establece que todas las personas, y por tanto las niñas y los niños, tienen el derecho a conocer, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y deberían tener acceso a una formación y educación en derechos humanos. Según la Declaración, la educación en derechos humanos debe basarse en:

- “a) Fomentar el conocimiento, comprensión y aceptación de las normas y principios universal de derechos humanos;
- b) Desarrollar una cultura universal de los derechos humanos en la que todos sea consciente de sus propios derechos y de las obligaciones respecto de los derechos de los demás;
- c) Lograr el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos y promover la tolerancia, la no discriminación y la igualdad;
- d) Garantizar la igualdad de oportunidades para todos mediante el acceso a una educación y formación en materia de derechos humanos de calidad, sin ningún tipo de discriminación; e) Contribuir a la prevención de los abusos y las violaciones de los derechos humanos y a combatir y erradicar todas las formas de discriminación y racismo, los estereotipos y la incitación al odio y los nefastos prejuicios y actitudes en que se basan”⁵³⁰.

Se resalta de esta forma, que el Estado y la sociedad civil deben velar porque las niñas y niños sean conscientes de sus propios derechos. Es decir, el primer acercamiento hacia la educación en derechos humanos es la dimensión acerca de los derechos humanos. En ella, se pretende que las niñas y niños obtengan

⁵³⁰ Vid. Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011)*. Resolución A/RES/66/137 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, artículo 4.

información sobre los derechos humanos desde una forma eminentemente descriptiva.

Bajo esta línea, el aprendizaje de los derechos en este proceso de construcción y fortalecimiento de actitudes frente a la no discriminación, quedó claramente expresado cuando la Recomendación de la UNESCO de 1974, señaló que en el ámbito de la educación infantil, las actividades y situaciones deben permitir a las niñas y niños adquirir conciencia de las actividades y situaciones deben permitir a las niñas y niños adquirir conciencia de sus derechos^{531,532}. El artículo 24 de la Recomendación señaló:

“La primera escuela debería estar concebida y organizada como un medio social con un valor y una realidad propios y en el que diversas situaciones, incluidos los juegos, permitan a los niños adquirir conciencia de sus derechos, afirmarse en la libertad sin dejar de aceptar sus responsabilidades, y afinar y extender mediante la experiencia directa el sentido de pertenencia a comunidades cada vez más amplias: familia, escuela, comunidad local, nacional, mundial”⁵³³.

Por tanto, los procesos de construcción de la autonomía personal que se presentan en la primera infancia, necesitan alternativas didácticas que les permitan aprender a convivir en un entorno en el que se favorezca el conocimiento explícito de los derechos humanos, para posteriormente poder ejercerlos libremente. Este llamado

⁵³¹ UNESCO. *Recomendación sobre la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa de los derechos humanos y las libertades fundamentales*. (1974). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, artículo 24.

⁵³² De igual forma el Plan Mundial de Acción para la educación en pro de los derechos humanos y la democracia, aprobado por el Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos y la Democracia en 1978 indicó que: “La educación en pro de los derechos humanos y la democracia es por sí misma un derecho humano y un requisito para la realización de los derechos humanos, la democracia y la justicia social”, en *Vid. UNESCO., Proceeding of...*, op. cit.

⁵³³ UNESCO. *Recomendación sobre la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa de los derechos humanos y las libertades fundamentales*. (1974). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, artículo 4.

de atención al sector educativo de la primera infancia, nunca antes había sido expresado con tanta claridad, tal y como lo hizo la Declaración.

Sin embargo, del análisis cuantitativo de los materiales curriculares analizados se observa que esa información es escasa e inexistente. Se ha identificado una ausencia de información explícita sobre los derechos humanos, así como también una ausencia de la puesta en escena de los instrumentos internacionales más básicos donde aparecen recogidos estos derechos. Por ejemplo, alusiones explícitas a la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, o tan siquiera alusiones a la Constitución Española, son inexistentes, a pesar de que, por ejemplo, la orden ECI/3960/2007 hace una mención explícita al uso de materiales curriculares en el aula de Educación Infantil y su relación con la educación en derechos humanos:

“Los materiales seleccionados... Deberán adaptarse al currículo regulado en esta orden. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”⁵³⁴.

En el marco de la ausencia de la representación explícita de los derechos humanos en los libros de texto analizados, una razón que podría explicar este comportamiento, es la ya comentada distorsión de no reconocer la capacidad de las niñas y niños para construir su identidad⁵³⁵. En otras palabras, que en este sector educativo, las niñas y niños son muy jóvenes para conocer y comprender elementos vitales, como por ejemplo, las normas que gobiernan una colectividad, tanto a nivel

⁵³⁴ Vid. Reino de España. *Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil* (2008). BOE núm. 5, de 5 de enero de 2008, páginas 1016 a 1036, inciso 3, Disposición adicional segunda. Materiales didácticos.

⁵³⁵ Tal y como fue explicado en el primer capítulo de esta segunda parte de la tesis doctoral.

micro-local como puede ser el aula de clase, que bien podrían ser referentes de un “conjunto de normas” construidos por todas y todos, como puede ser la Constitución Política o un Tratado Internacional⁵³⁶.

Desde la Recomendación de la UNESCO de 1978 en el Congreso Internacional de la enseñanza en derechos humanos, en el que los relatores especiales recomendaron nuevamente que los derechos humanos debían aparecer en todos los niveles de enseñanza incluida la educación de la primera infancia y la educación primaria, se postuló que se debía prestar menor atención a los conceptos, y mayor atención a las actitudes humanas (respeto mutuo y tolerancia)⁵³⁷. Al parecer, esta primera lectura de la ausencia de representación explícita de los derechos humanos, y del conjunto de normas en el que están escritas, sería la consecuencia de una decisión educativa de manifestar en los libros de texto, cuestiones “menos abstractas”, y dar paso de forma consciente al desarrollo de las actitudes más cercanas para las niñas y niños. Sin embargo, la interpretación en esta línea que se hace de la Recomendación queda obsoleta con la Convención sobre los Derechos del Niño, en el que se refuerza la idea que la niña y el niño tienen derecho a conocer e interiorizar que son sujetos de derechos. Entonces, ¿se estaría hablando de un problema didáctico sobre la forma de trabajar los conceptos, y al no encontrar alternativas que acerquen a las niñas y niños al conocimiento de sus derechos, se opta por silenciar su presencia y buscar acciones más neutrales?

⁵³⁶ Más adelante se discutirá sobre otra categoría elaborada a la luz de los resultados de esta tesis doctoral: la representación distorsionada de la infancia.

⁵³⁷ *Vid.* Congreso internacional sobre la enseñanza de los derechos humanos UNESCO., *Proceeding of...*, op. cit., pg. 40.

En este sentido, esta tesis doctoral apoya, como lo sostiene también la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de derechos humanos, que cada grupo poblacional necesita sus propios métodos adaptados a sus propias realidades. Sin embargo, de los resultados de esta tesis en la que se encontró que los materiales curriculares analizados no representan de manera explícita los derechos humanos, se mantiene no solo una representación “infantilizada” de la infancia, sino también, que se representa a la infancia como un colectivo de personas en formación, en la que se espera llegar a ser ciudadano en el futuro. Por esa razón, si el ciudadano del futuro ha de comprender la Constitución Política como lo hacen “los mayores”, y no como lo podrían aprender y hacer propia las niñas y los niños, pues no será la etapa infantil el momento idóneo para hacerlo, o será en esta etapa pero presentado de una manera accidental.

En este sentido, llama la atención que en las aulas de Educación Infantil sí se trabaja el concepto de comprensión de conjuntos de pequeñas reglas que regulan las prácticas curriculares en las aulas infantiles, y que, entre otras cosas, tienen el propósito de mantener el bienestar común⁵³⁸. Entonces, no es del todo cierto que las

⁵³⁸ En las aulas de Educación infantil es habitual observar rincones, sitios especiales ubicados alrededor de las aulas en las cuáles se establecen actividades concretas (acompañados de materiales curriculares) tales como: el rincón de la construcción, el rincón de la cocina, el rincón de las matemáticas, el rincón de la lectura, el rincón del juego simbólico, etc. Rincones todos ellos que llevan implícitos y explícitos un conjunto de significados elaborados por el profesorado, en los cuáles se duda poco o muy poco sobre la capacidad de las niñas y niños para jugar y aprender en ellos. Sin embargo, ¿por qué no se podría hacer lo mismo (que seguro se hace en algunas aulas de la Educación Infantil) con contenidos y procesos relacionados con “transmitir” conocimiento (desde la dimensión acerca de los derechos humanos) de instrumentos muy sencillos, donde estén recogidos y conocidos por todas y todos los derechos de los participantes en el aula? Si la respuesta es afirmativa, es decir, que sí es posible hacerlo, entonces, ¿cuáles son los motivos por los cuáles los libros de texto no recogen información sobre los instrumentos (Constitución Política, Leyes, Reglamentos) adaptados a sus propias realidades, como puede ser un catálogo de derechos que las niñas y niños han de trabajar e interiorizar? Se espera que las interpretaciones de los resultados de esta tesis doctoral contribuyan a esclarecer esta pregunta y/p a construir unas nuevas.

niñas y niños viven y experimentan en las aulas sin “códigos” de conducta, y así como tampoco, que estos son muy jóvenes para comprender tanto la existencia de las normas como sus consecuencias que rigen la vida familiar, escolar y social. En definitiva, como se ha explicado a lo largo de esta tesis doctoral, el diagnóstico de cómo se representa la educación en derechos humanos en los materiales curriculares es crucial. De la misma forma, estos análisis pueden ser trasladados a otros escenarios y procesos de las aulas de Educación Infantil para que se pueda trabajar la educación en derechos humanos desde la dimensión acerca de los derechos humanos.

En la misma línea, una de las recomendaciones del Congreso Internacional de la enseñanza en derechos humanos respecto a los materiales curriculares, fue que estos debían adaptarse para eliminar los sesgos, errores y estereotipos⁵³⁹. A su vez, se indicó que se necesitaba de la creación de nuevos materiales sobre esta temática, en particular de libros de texto de derechos humanos para la enseñanza primaria y secundaria, así como la formulación de guías sobre los criterios que el profesorado debía utilizar para la detección de los contenidos en los libros de texto con el objetivo de determinar si eran adecuados para la educación en derechos humanos. Es decir, pone de manifiesto que los materiales curriculares no son convidados de piedra, que tampoco tienen un valor neutral, y que trabajar la visión de la necesidad de enseñar que cada niña o niño es sujeto de derechos, y que debe ser tratado como un ciudadano.

⁵³⁹ Vid. Congreso internacional sobre la enseñanza de los derechos humanos UNESCO., *Proceeding of...*, op. cit., pg. 168.

Además, en los libros de texto analizados, a pesar de la ausencia de representación explícita de los derechos humanos, como se verá más adelante, sí existen algunas manifestaciones en las cuales la dimensión “acerca” de los derechos está presente. Es el caso de la invitación a las niñas y niños a resolver de manera pacífica los conflictos. En este sentido, esta manifestación como recuerdan FLOWERS, y FORTAF y LINTANF, estaría dentro de la forma en que la dimensión “acerca” de los derechos humanos puede ser llevada a las aulas⁵⁴⁰.

Por ejemplo, de acuerdo a los resultados en algunos casos se observa que se fomenta el respeto por las opiniones de los otros, a pesar de no presentar de manera explícita el derecho a la libertad de expresión y la obligación de respetar ese derecho por el resto de compañeros. Sin embargo, se concluye de manera positiva que los libros de texto sí trabajan este derecho, tal como lo expone la Convención sobre los Derechos del Niño y la aclaración realizada por el Comité de los Derechos del Niño con el Comentario General 7, cuando asegura este último que:

“Respeto a las opiniones y sentimientos de los niños pequeños. El artículo 12 establece que el niño tiene derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten y a que esta se tenga debidamente en cuenta. Este derecho refuerza la condición del niño pequeño como participante activo en la promoción, protección y supervisión de sus derechos”⁵⁴¹.

El Comité señaló que teniendo en cuenta el artículo 29 de la Convención y del Comentario General N° 1, también recomienda que los Estados Partes incluyan la

⁵⁴⁰ Vid. FLOWERS, N., *Human Rights...*, op. cit. ; y Vid. FORTAT, R., y LINTANF, L., *Pour une...*, op. cit.

⁵⁴¹ Vid. Naciones Unidas. *Comentario General No.7, Implementación de los derechos del niño en la primera infancia.* (2005). Documento CRC/C/GC/7/Rev.1 del Comité de los Derechos del Niño, pg. 7.

educación en derechos humanos en la educación para la primera infancia. La educación en derechos humanos en esta etapa, señaló el Comité, debería girar en torno a temas cotidianos en el hogar, en los centros escolares de Educación Infantil, así como en otros ambientes comunitarios con los cuáles la niña o el niño puedan identificarse. Tal y como se observa en los resultados de la presente tesis doctoral, es cierto que la enseñanza de responsabilidades⁵⁴² se fundamenta en temas cotidianos vinculados a temas como el medio ambiente, las normas de seguridad vial, y ciertas normas de cortesía y hábitos saludables, entre otras, siguiendo la línea del Comentario General 7 del Comité de los Derechos del Niño. Sin embargo, salvo las alusiones a la libertad de expresar las ideas, nuevamente desde un plano indirecto, son muy escasos, por no decir nulos, las alusiones a temas cotidianos de la educación en derechos humanos más centrados en experiencias de la vida diaria. Al comparar igualmente la enseñanza de las responsabilidades de acuerdo al grado educativo, también se observa un comportamiento más diferenciado pasando de enseñanza de responsabilidades más sociales o globales (medio ambiente por ejemplo) con una mayor presencia en la edad de tres años, a una disminución en edades posteriores, y similar tratamiento en cuestiones relativas a la enseñanza de normas de cortesía con mayor presencia en edades más jóvenes, pero igual atención en las edades más cercanas a la enseñanza primaria.

Bajo esta línea, bien sea como sujeto de derechos o como sujeto que respeta los derechos de los otros, es que se articula el discurso del fomento y el respeto de los derechos humanos en la Escuela. Sin embargo, del análisis de las categorías

⁵⁴² Esta categoría será abordada a continuación.

observadas en los libros de texto analizados, si bien es cierto que se transmite la idea de respeto de unas normas básicas de comportamiento y de convivencia social, en ningún caso se habla o se puede intuir que los deberes de comportamiento, bien de abstención o de acción, tienen en frente un derecho. En otras palabras, las niñas y los niños aprenden que deben cumplir unas normas que surgen seguramente por generación espontánea, que alguien proyecta que deben ser cumplidas (en cualquiera de los ámbitos), y en el que se separa la corresponsabilidad en el ejercicio de los derechos y los deberes, por una parte el de ser sujeto de derechos, y por otra que se asume que el otro o los otros también tienen derechos. En definitiva, siguiendo a DIETER, la enseñanza centrada en el niño y la niña, esto es, centrada en él y ella como sujeto de derechos y como actores clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe ser orientada en el desarrollo no solo de un pensamiento crítico en sentido general, sino en la construcción de una conciencia crítica que pueda reflexionar sobre los significados distorsionados que generan discriminación e injusticia y que, por ejemplo, están presentes en los materiales curriculares. Sin embargo, el proceso de reconocimiento no termina ahí⁵⁴³. Se necesitan procesos de interiorización que puedan materializarse tanto dentro como en la vida cotidiana fuera de la Escuela y donde todas las acciones estén iluminadas por la necesidad de respeto de los derechos sin más prismas que el respeto por la dignidad humana.

La excesiva atención centrada en la enseñanza de responsabilidades

⁵⁴³ Vid. DIETER BEITER, K., *The protection...*, op. cit., pgs. 1-738.

La interpretación errónea del alcance de los derechos de la infancia es un correlato de una baja aplicación de la enseñanza de los mismos. Por ejemplo, HOWE y COVELL, señalan que como consecuencia de la renuencia a enseñar los derechos humanos, el profesorado dirige su atención hacia la enseñanza de las responsabilidades⁵⁴⁴. Sobre el papel de las escuelas frente a la promoción de la educación en derechos humanos, LE GAL, señala que es necesario que cada niña y niño aprenda sobre sus derechos a través del ejercicio de los mismos. Posteriormente, en la medida en que ejerce sus derechos aprende a respetar los deberes⁵⁴⁵. Sin embargo, los resultados de la presente tesis doctoral apuntan hacia el lado contrario. Los libros de textos prefieren una enseñanza centrada en las responsabilidades, independiente del nivel educativo (3, 4 o 5 años). Los libros de texto enseñan en primer lugar que las niñas y niños deben aprender a respetar los deberes, centrado en la mayoría de los casos como asegura LE GAL, en las premisas “Tú debes” o “Tú no debes”. Esta manifestación está muy relacionada con los preceptos de la Resolución 1401 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, sobre la educación en responsabilidades de los individuos⁵⁴⁶.

⁵⁴⁴ Vid. HOWE, R. B., y COVELL, K., “Miseducating...”, op. cit., pgs. 91-102.

⁵⁴⁵ El autor señala : “Chacun a le droit d’être respecté, il est nécessaire de préciser, ensemble, dès l’école maternelle, quelle en sera la traduction concrète dans la vie du groupe (paroles, gestes, respect de l’environnement...) et dans le pratiques sociales de l’école”. Pour des élèves d’une classe, avec lesquels nous avons en un entretien, “obéir à la maitresse” constitue l’obligation première. Elle, seule, décide des règles, peut autoriser à parler, à se déplacer, à aller aux toilettes, et prononce sanctions. Or, a dans une démocratie, c’est le droit qui fonde le devoir, à l’école comme ailleurs. Les lois ne précèdent pas le droit, elles en permettent l’exercice. C’est donc en exerçant leurs droits, en élaborant les “lois de classe”, en apprenant à respecter leurs devoirs, que les enfants pourront se construire leur citoyenneté démocratique”. Vid. LE GAL, J., *Les droits...*, op. cit., pg. 52.

⁵⁴⁶ Vid. Consejo de Europa. *Recomendación sobre educación en responsabilidades de los individuos* (1999). Recomendación 1401 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa.

Desde un punto de vista estricto, es un hecho que el aprendizaje y el ejercicio de los derechos tiene aparejada el ejercicio de responsabilidades y que estos coexisten o deben coexistir de manera armónica. No obstante, una cosa es fomentar al unísono el ejercicio de los derechos humanos, es decir, transmitir información y enseñar a los niños y niñas sobre los derechos, o que es lo mismo, que son sujetos de derechos, acompañando en que cada derecho tiene un deber de respeto por los derechos del otro y por tanto, tiene la responsabilidad de respetarlos, y otra muy distinta, es que el aprendizaje se centre única y principalmente en la enseñanza de responsabilidades. Esto segundo es lo que demuestran los resultados de esta tesis doctoral. Los niños y niñas reciben por parte del texto escrito en los libros de texto, información referente a la responsabilidades de cuidado del medio ambiente, formas de comportarse en la calle vinculadas con las normas de seguridad vial, responsabilidades en el ámbito de hábitos saludables y normas de cortesía, independiente de la edad, en algunas edades con mayor presencia que en otras, pero en definitiva no enseñadas las responsabilidades como contraparte o complemento mejor, de los derechos humanos.

En este marco, se considera que la enseñanza de responsabilidades se centra en un sujeto social, en el cual se representa a un sujeto con características de ciudadano, y se olvida de alguna manera, la importancia en derechos de contenido más individual y grupal como puede ser el derecho a la salud, a la educación y a la vivienda digna, entre otros. De la misma forma, cuando se enseñan las responsabilidades no se utiliza en ningún caso que toda niña o niño tiene por ejemplo el derecho a expresar libremente sus ideas, y que en su ejercicio, sus

compañeras o compañeros tienen la responsabilidad de garantizar su ejercicio. Tampoco se observan manifestaciones centradas por ejemplo en que cada niña o niño tiene derecho a la integridad física y/o mental, con la contrapartida de que las personas tienen la obligación de respetar los derechos de los demás. Es decir, que las niñas y niños que amenacen o vulneren los derechos, se abstengan de producir actos violentos hacia sus compañeros. Bajo esta perspectiva, se cree que la educación en derechos humanos, bien como manifestación explícita o como manifestación implícita a través de la enseñanza de responsabilidades, podría ser un mecanismo o una herramienta para evitar el acoso escolar u otras manifestaciones de violencia que sin lugar a dudas se manifiestan desde la primera infancia en la Escuela.

Recientemente, MERRIGAN señaló que el argumento a favor de la enseñanza de responsabilidades subyace en la necesidad de la educación en la responsabilidad individual como un complemento necesario hacia el conocimiento y las habilidades respecto al marco de los derechos humanos⁵⁴⁷. No obstante, tal y como postula el autor, es en el marco de los derechos humanos, o en otras palabras, en el marco de la educación en derechos humanos, en que la educación de la responsabilidad individual debe asentarse, y no al contrario o fuera de esa estructura. De los resultados de la presente tesis doctoral, la enseñanza de las responsabilidades está sin lugar a dudas por fuera de este marco, sencillamente porque ni siquiera se observa alusión alguna a los derechos. De ahí que se comparte la afirmación de MERRIGAN, en el sentido que, a pesar de que una buena educación consiste en

⁵⁴⁷ *Vid.* MERRIGAN, M., "Education in responsibility in order to secure human rights in times of crisis" (2014) 13:3 *JSSE-Journal of Social Science Education*, pgs. 98-107.

transmitir a las niñas y niños sobre la existencia de ciertos deberes, obligaciones y responsabilidades que tienen definidas en su vida frente a la sociedad, como lo hacen los libros de texto analizados, en el que son la razón de ser, sino como un complemento necesario en el marco de los derechos humanos⁵⁴⁸.

Para entender mejor cómo ha sido superado este debate en la doctrina, se retoma aquí brevemente la evolución de las tres perspectivas de la educación en derechos humanos señaladas en la primera parte de esta tesis doctoral. Entre ellos, se señaló que la primera apuesta por la educación en derechos humanos se centró desde la dimensión “acerca de los derechos humanos” con un carácter propositivo y teórico en el cuál cada individuo debe tener un conocimiento sobre sus propios derechos. Sin embargo, la crítica vino a señalar que esta dimensión por sí sola no era suficiente⁵⁴⁹. Por esa razón, se propuso la dimensión “a través de los derechos humanos”, en la cual la Escuela debe facilitar el uso instrumental de los derechos humanos para garantizar la dignidad de las personas. Sin embargo, según la doctrina, esta perspectiva vino a suponer que hacía falta una nueva dimensión. Por esa razón, se aglutinó bajo la perspectiva “la educación en derechos humanos”, en la cual la Escuela debe ser un espacio no solo de transmisión y de instrumentalización de los derechos, sino un espacio de verdadero ejercicio de los derechos humanos. En otras palabras, todas las relaciones humanas, procesos,

⁵⁴⁸ El autor considera que enseñar a la gente joven acerca de cuáles son sus derechos, y cómo una sociedad democrática debería funcionar, parecen ser manifestaciones insuficientes cuando los reclamos por el respeto de los aspectos básicos de la dignidad humana permanecen sin respuesta.

⁵⁴⁹ Vid. MIHR, A., *Human Rights...*, op. cit., pgs. 1-58., y también Vid. BAJAJ, M., “Human rights...”, op. cit., pgs. 481-508.

personas, acciones y materiales por ejemplo, deben estar inspirados en los derechos humanos.

Una vez hecho este resumen, a manera de análisis global de los resultados de esta tesis doctoral, una postura centrada en la enseñanza de responsabilidades en sentido general, y en la responsabilidad individual en sentido particular, se enmarca fácilmente en la tercera dimensión de la educación en derechos humanos. Si se opta porque cada individuo pueda decidir cómo actuar frente a las situaciones de desigualdad e injusticia que vive, para formular nuevas y creativas respuestas, es necesario volver nuevamente a la educación en derechos humanos porque es ahí el espacio en el cuál se puede garantizar o al menos fomentar un respeto por la dignidad de las y los ciudadanos en la primera infancia. Al contrario de lo que piensa MERRIGAN, la educación de la responsabilidad individual necesariamente cae dentro del marco de la educación en derechos humanos, en la medida en que si el ejercicio de los derechos se materializa en un espacio de vivencia de los derechos, la sustracción y la amenaza pone en desequilibrio el ambiente para educar en derechos humanos⁵⁵⁰.

Esta postura es obvia en la medida en que tal y como recuerdan la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño (pertenecientes al bloque de constitucionalidad español), la educación tiene como objeto el inculcar al niño y a la niña el respeto de los derechos humanos. No es, y no puede ser otro entonces el espíritu del derecho a la educación en derechos humanos; este debe ser garantizado a cada una de las personas y debe ser

⁵⁵⁰ Vid. MERRIGAN, M., "Education in...", op. cit., pgs. 98-107.

materializado en los entornos, procesos y acciones, como en el caso que ocupa la atención en este tesis doctoral: en los los materiales didácticos.

Al comparar la Convención sobre los Derechos del Niño con la Recomendación 1401 sobre educación en las responsabilidades individuales, existe una similitud si bien no en la forma, sí en el espíritu de los dos instrumentos. Teniendo en cuenta que el primero es un Tratado Internacional que hace parte del bloque de constitucionalidad español, mientras que el segundo solo es una Recomendación que exhorta al Comité de Ministros del Consejo de Europa para llamar la atención de los Estados miembros sobre temáticas concretas, en el fondo ambas consideran que la educación debe estar orientada a fomentar el respeto de los derechos humanos.

La Convención reconoce las responsabilidades desde el prisma directo del respeto de los derechos humanos cuando en su artículo 29 estipula que la educación debe estar encaminada a “inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de la ONU”. En este marco, esta afirmación no es otra cosa que las niñas y los niños deben aprender a respetar los derechos humanos. En otras palabras, que tienen la responsabilidad de respetar los derechos de los otros. En este sentido, a manera de crítica, se puede sostener que no es necesario centrar la atención en la enseñanza de las responsabilidades tal y como sostienen tanto la Recomendación 1401 de la Asamblea Parlamentaria como algún sector de la doctrina, sino de manera directa en el marco de la educación en derechos humanos, fomentar el respeto de los derechos humanos y, en consecuencia fomentar las responsabilidades.

En este marco, al centrar la atención en el respeto de los derechos humanos, de manera indirecta la Convención sobre los Derechos del Niño está hablando en definitiva que cada niña y niño debe aprender a respetar los derechos de los demás. Si bien es cierto que en la Convención no existe de manera específica un apartado sobre “la obligación del Sistema Educativo por enseñar los derechos humanos”, sí deja bien claro en el artículo 42 de la Convención que “Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños”⁵⁵¹. Por tanto, su intención es que las instituciones en el interior de cada Estado, y dentro de ellas, quienes se encargan de garantizar el derecho a la educación, esto es el profesorado en particular, den a conocer a las niñas y los niños los derechos humanos, y en consecuencia, que éstos puedan vivir en un entorno que los promueva y garantice.

De la misma forma, la educación en derechos humanos se convierte en un derecho en la medida en que solo enseñando, informando y trabajando desde y en los derechos humanos, es que la educación puede ser realmente materializada⁵⁵². En el ámbito educativo por ejemplo, mucho se ha escrito sobre la distancia que existe entre la escolarización y el ejercicio efectivo del derecho a la educación^{553,554}. Por ejemplo, sirve poco que las niñas y los niños asistan a la Escuela, si en ella no se cuentan con los materiales didácticos necesarios o el edificio en el que reciben las clases está desprovisto de comodidades básicas como puede ser la calefacción en

⁵⁵¹ Vid. Naciones Unidas. *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), artículo 42.

⁵⁵² Vid. TOMAŠEVSKI, K., *Human rights...*, op. cit.

⁵⁵³ Vid. GIMENO SACRISTÁN, J., *El curriculum, una...*, op. cit.

⁵⁵⁴ Vid. TORRES, J., *El curriculum oculto...*, op. cit.

invierno. De igual forma, una maestra o maestro que en la Asamblea al inicio de la jornada escolar ofrece la oportunidad para que las niñas y niños cuenten qué han hecho el fin de semana, antes que garantizar el libre flujo de ideas, opiniones y experiencias de toda la clases, garantiza la participación solo de una parte mientras que silencia al resto⁵⁵⁵. O piénsese en las manifestaciones de racismo en las aulas, así como en el patio escolar, promovido por el personal educativo en el cuál las niñas y niños son discriminados bien por sus características física o bien por la pertenencia a un grupo social determinado. Todas estas manifestaciones son restricciones a los derechos humanos de la infancia que ponen en entredicho un ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Existe una creencia común entre muchos adultos, y entre ellos, de un gran sector del profesorado, que asegura que los niños y niñas tienen demasiados derechos y no suficientes responsabilidades. Por tanto, es la Escuela la que de alguna manera debe llenar este vacío, y en este propósito debe focalizar la atención principalmente en la enseñanza de responsabilidades⁵⁵⁶. Como aseguran HOWE y COVELL, la centrada atención en las responsabilidades aleja de la importancia de los derechos, y otorga al profesorado formas de administración del comportamiento⁵⁵⁷. Para las autoras, si bien es cierto que existe un nexo entre derechos y responsabilidades, un gran sector de la doctrina considera que una educación efectiva democrática, debe centrar su atención en un discurso basado en los derechos, en el cual a la infancia

⁵⁵⁵ En el aula de Educación Infantil la asamblea es un espacio de participación ampliamente utilizado.

⁵⁵⁶ Al parecer esto es lo que pasa en los libros de texto, tal y como se está mostrando.

⁵⁵⁷ *Vid.* HOWE, R. B., y COVELL, K., "Miseducating children...", *op. cit.*, pgs. 91-102.

se le dé la oportunidad de descubrir y vivenciar por sí solos y en interacción con los otros, la conexión entre derechos y responsabilidades.

En la presente tesis doctoral se ha analizado cómo se enseñan los derechos humanos, y complementariamente cómo se trabajan las responsabilidades en estos materiales curriculares. Al parecer, de los resultados analizados se puede concluir la manifestación señalada recientemente por HOWE y COVELL, en la cual hay una mayor atención a la enseñanza de las responsabilidades que a los derechos. En otras palabras, cuando se enseña a no contaminar, a no cruzar la calle con el semáforo en rojo, a guardar silencio en ciertos lugares, entre otros, la posible conexión que se busca es que a través del cumplimiento de las responsabilidades, es decir, a través de la abstención de no violar la norma o a cumplirla de cierta manera, especialmente en virtud de la prohibición, los y las niñas aprenderán los derechos. Este discurso basado en la responsabilidad como se ha observado en la presente tesis doctoral, no surge ni siquiera de la representación expresa en los contenidos, ilustraciones y texto escrito. Es decir, la conexión deberes-derechos se espera que se haga de manera natural, reforzándose cuando no se estipulan expresamente estos derechos. En otras palabras, al contrario de lo que propone un sector importante de la doctrina, la idea de que una educación efectiva se construye en virtud de un trabajo centrado en los derechos donde se posibilita la propia comprensión y descubrimiento por parte del niño y la niña de la conexión entre derechos y responsabilidades, es negada⁵⁵⁸.

⁵⁵⁸ Similar interpretación ha sido encontrada por WALDRON y OBERMAN en su estudio sobre el análisis de la percepción que tienen maestras y maestros en escuelas de Educación Primaria en

De esta forma, en los libros de texto analizados en la presente tesis doctoral es patente la excesiva atención a las responsabilidades (ver ilustración 3 y 4). En este marco, se comparte similar observación señalada por HOWE y COVELL, en el sentido de que el hecho de cargar a los niños y niñas de un sentido de un conjunto de obligaciones antes que de derechos, es aquello que puede llamarse como una “mala educación de los derechos de la infancia”. A este elemento es necesario añadir que la inexistente representación expresa que los niños y niñas tienen derechos, que son sujetos de derechos, así como de quiénes y de qué maneras estos pueden ejercerlos y quién debe protegerlos y fomentarlos, agudiza gravemente el problema.

En otras palabras, al parecer, de acuerdo a los resultados de la presente tesis doctoral, es como si se quisiese individualizar por una parte, que los graves problemas sociales surgen por generación espontánea, y por otra, que de alguna manera son el resultado de la “irresponsabilidad” de los ciudadanos, y de acuerdo a la edad a la que van dirigidos los mensajes, de los niños y niñas que se preparan para ser ciudadanos en el futuro. De acuerdo a nuestro sistema de categorías e indicadores, así como a las interpretaciones de los mismos, se encuentran como ejemplos las situaciones de incumplimiento de las normas en el colegio, la calle o el teatro. La excesiva representación y refuerzo de las responsabilidades a través de

Irlanda sobre la educación en derechos humanos. De sus resultados se destaca que el profesorado reconoce la importancia de la educación en derechos humanos, pero que la forma en la que construyen su discurso en virtud de sus prácticas curriculares, está más centrada en la promoción de una cultura de conformidad y de responsabilidad, y no sobre la cultura de que las niñas y niños han de conocer sus propios derechos como sujetos de derechos, con el fin de lograr procesos de empoderamiento. *Vid* WALDRON, F., y OBERMAN, R., “Responsible citizens? How children are conceptualised as rights holders in Irish primary schools” (2016) 20:6 *The International Journal of Human Rights*, pgs. 744-760.

la prohibición, muchas veces acompañada de la figura de la autoridad policial, refuerzan este mensaje. La figura policial en los libros de texto no está para mantener el ejercicio de los derechos humanos, sino para reprender las conductas irresponsables.

A manera de cierre sobre esta categoría traemos una perspectiva recientemente explicada por UNICEF en el marco de la enseñanza de derechos y responsabilidades⁵⁵⁹. Para UNICEF, nunca puede sugerirse o enseñarse que los derechos son dependientes del cumplimiento de ciertas responsabilidades por parte de las niñas y niños. Por ejemplo, nunca puede ser insinuado que un niño tiene derecho, por ejemplo, a la libertad de expresión si él falla en respetar el derecho a la libertad de expresión de otro niño. En este sentido, recuerda UNICEF, los derechos humanos y los derechos de la infancia son inalienables. Si los derechos deben enseñarse junto con las responsabilidades, esto debe ser enmarcado en términos de acciones o actitudes necesarias para respetar los derechos de otras personas, y no utilizado como método punitivo con el fin de controlar el comportamiento de las niñas y niños a través de la amenaza de retirada de sus derechos.

2. La ausencia de representación de los responsables frente a los derechos de la infancia

El artículo 42 de la Convención sobre los Derechos del niño sostiene que los Estados Partes se comprometen a dar a conocer los principios y disposiciones de la

⁵⁵⁹ Vid. UNICEF., *Child Rights...*, op. cit., pg. 76.

Convención. Es decir, para los Estados, y en ellos los Sistemas Educativos, la educación en derechos humanos se convierte en una obligación. En otras palabras, tal y como sostiene HOWE y COVELL es importante reconocer y recordar, que no solo es importante señalar que las niñas y los niños tienen unos derechos básicos, sino que ellos también tienen el derecho de saber que tienen derechos⁵⁶⁰.

Como se ha comentado previamente, las alusiones a la enseñanza de las responsabilidades bien se hace de manera directa o manera indirecta. En el segundo caso se espera que cada niña o niño sepa que hay una forma de estar protegido cuando hay frío, pero se deja a la deriva quien debe ser el encargado de satisfacer esa protección. Como se ha visto previamente, la obligación y responsabilidad del ejercicio y cumplimiento de los derechos, y en este caso, del ejercicio del derecho a la protección y a la salud, depende en primer lugar de la familia y en segundo lugar del Estado. Una vivienda digna, un hogar cálido, así como una vestimenta apropiada para cada estación, son responsabilidades de todos menos de las niñas y niños, bien como manifestación de la obligación de las familias o de los servicios públicos. Sin embargo, los libros de texto optan por utilizar la individualización y la despersonalización de los derechos, y de esta forma silencian el conocimiento de quiénes son los responsables para que las niñas y niños estén correctamente protegidos. En estos ejemplos es claro que no se pide la responsabilidad de la niña o del niño, pero tampoco se identifica de manera expresa quién es el responsable de

⁵⁶⁰ Vid. HOWE, R. B., y COVELL, K., *Empowering children...*, op. cit.

dicha obligación⁵⁶¹. A pesar de la ausencia total de manera expresa de la enseñanza de los derechos humanos, y la decisión por optar de una enseñanza de responsabilidades como se viene expresando, un nuevo discurso que se encuentra es aquel en que la enseñanza de responsabilidades está dirigida a las niñas y niños, pero no a los adultos y a las instituciones. Al menos si fuera esta última opción la que se trabajase, las niñas y los niños sabrían que “alguien” o “alguna institución” deben velar por sus derechos. Por ejemplo, se echan en falta frases como: “Es tu familia quien debe darte cobijo”; “Es tu padre o madre, o adulto responsable, quien debe garantizarte una alimentación saludable” o, “Es el Ayuntamiento que debe dar a tu Escuela un patio de recreo grande y con materiales didácticos donde puedas jugar y disfrutar”. Las razones por las cuáles estas manifestaciones están ausentes se desconocen. Pero la hipótesis podría ser que este discurso se apoya en una representación tradicional de la infancia, y se opta por tratar a las niñas y niños como adultos en miniatura con las mismas obligaciones que los adultos. Esta hipótesis se justificaría en la medida en que si los niños y niñas son tratados como adultos en miniatura serían ellos mismos quienes deberían hacer valer los derechos, y serían responsables de sus propias condiciones de vida personal y social. Y bajo esta interpretación, los libros de textos se convierten en potentes instrumentos de normalización de este discurso.

Un punto interesante para tener en cuenta en el análisis crítico de la forma en que se trabaja la educación en derechos humanos en los libros de texto de Educación Infantil, consiste en la forma en que esta última se asienta en procesos de fomento

⁵⁶¹ Tal y como propone FORTAT y LINTANF. Vid. FORTAT, R., y LINTANF, L. *Pour une...*, op. cit. pg. 12.

a la crítica de un Estado garante de los derechos humanos, esto es, a que el ciudadano sea consciente de que el Estado debe respetarlos y en caso de que no lo haga, pueda tener las herramientas para enfrentarse a él. Según OSLER:

“Una diferencia clave entre los programas de educación en derechos humanos y Educación para la Ciudadanía es que la Educación en Derechos Humanos efectiva requiere necesariamente que los estudiantes sean conscientes de la necesidad de hacer que los gobiernos los cumplan. Algunos programas de educación en derechos humanos en las escuelas del Reino Unido pueden ser criticados por poner demasiado énfasis en las responsabilidades que nos debemos (lazos horizontales) e insuficiente atención a las responsabilidades que los estados nacionales tienen hacia sus ciudadanos y hacia otros que viven bajo su jurisdicción”⁵⁶².

En cualquier caso, se considera que esta visión es una manifestación irregular de la capacidad de las niñas y niños de acuerdo a su cosmovisión de construir el conocimiento de sí mismos y de los otros, en la que se olvida que el ejercicio de los derechos de la infancia depende en gran medida de las responsabilidades de los adultos y del Estado, situación que ha de empezar, tal y como queda demostrado en esta tesis, en la necesidad de enseñar los derechos humanos a las niñas y los niños para que en el momento actual y futuro puedan ejercer sus derechos, defender los de los demás y posicionarse en situación de injusticia, desigualdad y exclusión social.

⁵⁶² Texto literal en inglés: “One key difference between Human Rights Education programs and Citizenship Educations is that effective Human Rights Education necessarily requires learners to be made aware of the need to hold governments to account. Some HRE programs in UK schools might be criticised for placing too much emphasis on the responsibilities we owe to each other (horizontal ties) and insufficient attention to the responsibilities which nation-states have towards their citizens and towards other living under their jurisdiction”. *Vid.* OSLER, A., “Human Right..., op. cit., pg. 61.

3. El tratamiento y sensibilización de las amenazas o violaciones de los derechos humanos

El tratamiento de las amenazas o violaciones de los derechos humanos

Previamente se señaló que para un sector importante de la doctrina, el proceso de sensibilización sobre las amenazas y las violaciones de los derechos humanos es una dimensión importante para comprender el concepto de educación en derechos humanos⁵⁶³. En este sentido no solo a nivel doctrinal, sino también normativo, la Declaración sobre educación y formación en materia de derechos humanos de 2011 dispone en su artículo 2 que:

“La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas, de formación, información y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto y la observancia universales de los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos⁵⁶⁴”.

En este sentido, del análisis de los libros de texto no se han detectado ejemplos explícitos de posibles amenazas o violaciones de los derechos humanos. Se considera que esta ausencia de contenido evita en primer lugar, un reconocimiento de la existencia del derecho, y, en segundo lugar, una oportunidad de reconocimiento de situaciones que pueden impedir el ejercicio de los derechos. En este punto se está de acuerdo con la doctrina cuando asegura que la sensibilización

⁵⁶³ Vid. FLOWERS, N., *Human Rights...*, op. cit.

⁵⁶⁴ Vid. Naciones Unidas. *Declaración de...* op. cit., artículo 2.

es un factor necesario en el reconocimiento de la desigualdad, y posteriormente el posicionamiento del sujeto a través de la emancipación⁵⁶⁵.

No obstante, los ejemplos encontrados sobre todo frente al derecho a la integridad física y mental de las niñas y niños se manifiestan hacia la forma de recibir cuidado. Por ejemplo, una forma es cuando se presenta una lesión como consecuencia de un accidente (normalmente debido a la ausencia de cumplimiento de las normas de comportamiento). En este caso se presenta quién puede ayudar, así como el profesional que se encarga de su tratamiento. Normalmente la solución, se presenta en forma de causa-efecto. Es decir, por no tener cuidado se ha tenido un accidente, y en consecuencia, hay que proceder a su curación. Por el contrario, se echa en falta la representación de situaciones donde la lesión haya sido producida por la violencia física cometida por otros (en este caso la representación del acoso escolar sería una estrategia), y qué otro tipo de solución se podría presentar para luchar frente a esto. De la misma forma, el tratamiento viene a centrarse en el cuidado del cuerpo, pero no se presentan o conceptualizan situaciones más allá de una solución inmediata como es cuidar el cuerpo físico, sino en la forma para que estas agresiones se solucionen y se evite que se repitan en otros casos. Finalmente, se echan también en falta manifestaciones de situaciones de violencia psicológica en la que puede afectar negativamente el ejercicio del derecho al bienestar e integridad personal.

⁵⁶⁵ Vid. FLOWERS, N., *Human Rights...*, op. cit.

Sensibilización de las amenazas y violaciones de los derechos humanos

Para ELY-YAMIN, la gran promesa de que la educación en derechos humanos se plantea en términos de empoderar a las personas, no sólo para defender, sino también para reclamar sus derechos, conlleva serios interrogantes sobre cómo enmarcar un programa pedagógico⁵⁶⁶. En este marco, como se ha planteado previamente, la educación en derechos humanos necesita de una dimensión, al menos en el ámbito conceptual, que permita trabajar la competencia de reconocer las amenazas o violaciones de los derechos humanos propios o de los otros. Ya desde la aprobación de la Declaración y Programa de Acción de Viena se señaló que:

“la educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal”⁵⁶⁷.

Más recientemente, según la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, la educación en derechos humanos debe orientarse a:

“Contribuir a la prevención de los abusos y las violaciones de los derechos humanos y a combatir y erradicar todas las formas de discriminación y racismo”⁵⁶⁸.

⁵⁶⁶ Vid. ELY-YAMIN, A., “Empowering visions...”, op. cit., pgs. 640-685.

⁵⁶⁷ Vid. Naciones Unidas. *La Declaración y Programa de Acción de Viena de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos* (1993). Resolución A/RES/48/121 de la Asamblea General de Naciones Unidas. La Asamblea hace suya la Declaración y Programa de Acción de Viena aprobada por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena 1993.

⁵⁶⁸ Vid. Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. (2011). Resolución A/RES/66/137 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Bajo esta línea, MIHR señala que una educación en derechos humanos debe cumplir con tres lineamientos (identificados desde una visión corporal en tres segmentos)⁵⁶⁹. En primer lugar, la “cabeza” en la cual se recibe información sobre los derechos humanos (cognitiva), el “vientre” donde se vive de manera emocional el ejercicio de los derechos humanos, y finalmente los “pies” como manifestación de la posibilidad de ponerse en pie y ser activo frente a las injusticias y las desigualdades. Para LOHRENSCHEIT cada individuo en virtud del proceso educativo, dentro de un marco de educación en derechos humanos, debe “posicionarse” no solo como promotor de los derechos humanos personales, esto es, los radicados para luchar contra la discriminación directa contra él o ella, sino sobre la promoción de una mirada crítica cuando los derechos humanos de los otros están amenazados o vulnerados⁵⁷⁰. No obstante, de los resultados de la presente tesis doctoral, al no presentar ejemplos de cómo prevenir las violaciones de los derechos humanos, se considera que no hay espacio para el desarrollo de la sensibilización. En algunos casos, esta sensibilización viene nuevamente en formato de responsabilidades pero no se considera suficiente para establecer posibles relaciones con el propio empoderamiento.

De esta forma, se considera que la prevención también es una forma de luchar contra la vulneración de los derechos humanos. No obstante lo anterior, los libros de texto analizados deciden no presentar situaciones que permitan generar expectativas sobre las amenazas, o en palabras de MIHR, de señalar oportunidades

⁵⁶⁹ Vid. MIHR, A., *Human Rights...*, op. cit., pgs. 1-58.

⁵⁷⁰ Vid. LOHRENSCHEIT, C., “Dialogue and...”, op. cit., pgs. 126-134.

que permitan vivir emocionalmente el ejercicio de los derechos humanos⁵⁷¹. Su ausencia como es el caso de los libros de texto analizados llevaría posiblemente a imposibilitar su detección en caso de un impedimento en el ejercicio de los derechos.

B. Las categorías vinculadas con la ausencia del niño y la niña como sujeto activo

En las siguientes líneas se ha estructurado la discusión en el análisis de los resultados vinculados con las categorías relacionadas con la construcción del concepto de infancia que utilizan los libros de texto analizados, y en los cuales se puede completar el análisis del tratamiento de la educación en derechos humanos en los materiales curriculares analizados.

1. La representación distorsionada de la infancia

Un primer conjunto de obstáculos frente a la incorporación de la educación en derechos humanos está relacionado con la representación tradicional de la infancia. Desde esta perspectiva, los niños y niñas no están en posición de ejercer sus derechos porque su estado evolutivo les impide entender y tomar decisiones racionales. Es decir, puede ser por una concepción “infantil, inmadura, inocente y no preparada” de la infancia⁵⁷², que se ha perpetuado en el discurso actual, a pesar que ya desde 1978, tal y como señalaron los relatores especiales en el Congreso Internacional de la enseñanza en derechos humanos de 1978, los programas de

⁵⁷¹ Vid. MIHR, A., *Human Rights...*, op. cit., pgs. 1-58.

⁵⁷² Vid. BLAISE, M., *Playing it...*, op. cit., pg. 18.

derechos humanos deberían tomar en consideración que las actitudes con relación a los derechos humanos comienzan en la primera infancia⁵⁷³.

Por el contrario, la figura del “niño como ciudadano activo”, tal y como ha sido planteada por otros autores para ser identificado dentro de una “categoría” social al interior de las estructuras sociales⁵⁷⁴, es por el contrario, un participante de pleno derecho en la construcción no solo de la cultura infantil, sino también como sujeto activo que está en capacidad de reflexionar críticamente sobre los distintos significados que se encuentran dentro o fuera de clase. La misión por tanto encomendada a la Escuela desde la primera infancia, debe ser entendida como una misión de transformación de las estructuras que generan exclusión, marginación y discriminación. Como se ha comentado previamente, el ejercicio del derecho a la educación hacia el empoderamiento no puede basarse únicamente con un cambio en el profesorado que se mantiene aislado de las instituciones, sino en virtud de un cambio institucional en el que se modifique también la representación distorsionada de la infancia que tienen las maestras y maestros, por una representación activa en la que cada niña y niño construya su propia identidad en virtud del desarrollo de su autonomía personal. Así lo señaló BAILEY:

“Es más difícil, todavía... Esto requiere programas que empoderan a los niños tratándolos como individuos, escuchándolos y motivando las negociaciones de significados e intenciones a través de ofrecer oportunidades para que ellos aseguren el control de su propio aprendizaje”⁵⁷⁵.

⁵⁷³ Vid. Congreso internacional sobre la enseñanza de los derechos humanos Vid. UNESCO., *Proceeding of the International Congress on Teaching of Human Rights* (Viena: UNESCO) (1978). Congreso realizado en Viena entre el 12-16 de septiembre de 1978.

⁵⁷⁴ Vid. PROUT, A., y JAMES, A., “A new...”, op. cit., pg. 7.

⁵⁷⁵ Vid. BAILEY, K., R., *The girls...*, op. cit., pg. 104.

2. La politización de la infancia y la no necesidad de enseñanza de los derechos humanos en la “Escuela neutral”

Por otra parte, un obstáculo que podría explicar la representación distorsionada en el tratamiento de los derechos humanos en los libros de texto analizados, radica de la mano de la anterior, en que la infancia debe ser protegida de la politización tanto dentro como fuera de la Escuela. Es decir, que la Escuela debe evitar en aras de la neutralidad del Sistema Educativo, cualquier exposición de los niños y niñas en torno a la esfera política y al adoctrinamiento con ideas políticas e ideológicas que sin lugar a dudas entorpecería y limitaría su desarrollo. De esta forma, tal y como se ha señalado en páginas anteriores, este discurso reconoce que el currículo está amparado por una racionalidad técnica en la cual no se diferencia la Escuela de una fábrica, visión que a todas luces es la responsable de las máximas manifestaciones de exclusión, desigualdad e injusticia social⁵⁷⁶. Por el contrario, a la luz de una racionalidad crítica, la Escuela no es ni puede ser un espacio neutral. En este marco, tal y como asegura FREIRE⁵⁷⁷, la educación deja de buscar la emancipación cuando se convierte en una “educación bancaria”, en la cual el niño y la niña son receptores de una información periódica en la cual estos funcionan como bancos donde otros depositan constantemente información, sin que esta sea criticada o analizada. En este marco, tal y como señala SÁNCHEZ-BLANCO:

⁵⁷⁶ Vid. GIROUX, H. A., *Theory and...*, op. cit., pgs. 26-150.

⁵⁷⁷ Vid. FREIRE, P., *Pedagogía del...*, op., cit.

“Esta contextualización, pues, obliga a un análisis en la Educación Infantil de la influencia del contexto sociopolítico, cultural y económico de las prácticas curriculares de la Etapa⁵⁷⁸”.

Por tanto, los promotores de la continuación de esta idea de “neutralidad” política de la Escuela, fomentan la construcción de una identidad pasiva tanto del profesorado, de las familias, como del estudiantado, en la cual el currículo esta previamente limitado y la Escuela no debe desentrañar las disputas ideológicas, que impiden estas sí, el desarrollo reflexivo de los niños y niñas en el presente, y que se reforzarán de manera continua a la ciudadanía en su paso por la Escuela. Tal y como señala recuerda SÁNCHEZ-BLANCO:

“La Escuela debe ser un lugar, por lo tanto, donde no solo se eduquen niños y niñas, sino que también se eduquen los adultos entre los que se encuentran, principalmente, las profesoras y profesores y los familiares de los pequeños y pequeñas. Por lo tanto, desde una perspectiva emancipadora del curriculum se persigue el surgimiento de procesos que potencien el desarrollo de una reflexión crítica en todos los implicados. Se trata de situar a todos los miembros de la comunidad escolar, tanto en la posición de educandos como de educadores... Esta situación solo es posible desde una comprensión de las prácticas docentes en los escenarios escolares de la Etapa⁵⁷⁹”.

Es decir, la Escuela desde esta visión alternativa, no puede ser vista como un sitio neutral donde las prácticas curriculares habituales no son naturales, sino que por el contrario son construidas a lo largo de la historia y han de ser criticadas por toda la comunidad educativa.

Además, no hay que olvidar que en el ámbito de la educación en derechos humanos la Educación en sentido estricto, está encaminada a inculcar el respeto de los derechos humanos, tal y como viene recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño. Así lo establece su artículo 29:

⁵⁷⁸ Vid. SÁNCHEZ BLANCO, C., *De la...*, op. cit., pg. 110.

⁵⁷⁹ Ibidem, pg. 113.

“1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;”⁵⁸⁰.

En este sentido, se comparte la idea sobre la no neutralidad de la Escuela y su relación con los derechos humanos planteada por FORTAT y LINTANF. Los autores señalan que el profesorado debe trabajar teniendo como punto de referencia los acuerdos y pactos internacionales, con el fin de evitar la imposición de sus propias convicciones personales⁵⁸¹.

DIETER señala que los métodos de enseñanza deben respetar la dignidad de los niños y niñas, en la medida en que los contenidos de los libros de texto deben ser precisos, neutrales y justos⁵⁸². Sin embargo, y siguiendo la Teoría Crítica, la apreciación anterior debe entenderse desde el punto de vista de que el término “neutral” hace referencia a la aplicación de los principios de igualdad y de no discriminación en el Sistema Educativo. Es decir, eso llamado “neutralidad” de los libros de texto es un concepto no ajustado a la realidad social⁵⁸³, porque todos los materiales curriculares, y sobre todo aquellos que buscan la transformación y la emancipación del estudiantado, debe ser proactivos en el sentido de mostrar la

⁵⁸⁰ Vid. Naciones Unidas. *Convención sobre...*, op. cit. Artículo 29.

⁵⁸¹ Vid. FORTAT, R., y LINTANF, L. *Pour une...*, op. cit. pg. 10.

⁵⁸² Vid. DIETER BEITER, K., *The protection...*, op. cit., pgs. 1-738.

⁵⁸³ En este marco, la crítica a las ideologías que se manifiestan en el curriculum escolar impone una tarea constante del profesorado en interpretar sus propias interpretaciones sobre la realidad escolar. La función de la ideología es peligrosa y se puede manifestar de dos formas: por una parte, no siendo conscientes sobre la existencia de las contradicciones, y en segundo lugar, siendo conscientes pero dejando al alzar o deliberadamente no intentar modificar esas distorsiones. Para un análisis más profundo de la ideología en el Sistema Educativo, Vid. GIROUX, H. A., *Theory and...*, op. cit.

injusticia para poder desarrollar la conciencia crítica⁵⁸⁴. Incluso como señala

SÁNCHEZ-BLANCO:

“Desde una perspectiva emancipadora, el curriculum se convierte para profesores y profesoras, niños y niñas y otros miembros de la comunidad escolar en un espacio para la investigación sobre las acciones, así como sobre las interpretaciones y explicaciones que se dan a las mismas como reflejo de sus creencias y valores”⁵⁸⁵.

Al dejar a la “deriva” la idea de que los fenómenos no son construidos sino que surgen espontáneamente, se favorece que las condiciones de desigualdad, como por ejemplo, la ausencia de representación explícita de los derechos humanos, o la intencionalidad de centrar la enseñanza de los derechos humanos en la enseñanza de las responsabilidades, asegura por el contrario no un significado neutral sino uno reproducido e interiorizado en las prácticas más comunes del proceso de enseñanza y aprendizaje incluso desde la primera infancia.

En definitiva, la neutralidad refuerza una idea de falsa transformación. Es decir, es un concepto que mantiene aquellas manifestaciones contentas con la inexistencia de la necesidad de cambio sobre aquellos que sufren las amenazas y violaciones de los derechos humanos, como podría ser el caso de la inexistencia de la enseñanza de los derechos humanos, que afectaría el ejercicio del derecho a una educación en derechos humanos. Se podría señalar como resultado de los libros de texto

⁵⁸⁴ De ahí que los presupuestos de la Teoría Crítica en la Educación sean desde un punto de vista transformador que luche contra la injusticia y la desigualdad, el factor de unión entre el espíritu y los lineamientos de la estructura del Sistema Mundial de la educación en derechos humanos y el papel de la Escuela como espacio en el que se ha de materializar el ejercicio y el fomento del respeto de los derechos humanos. Considero que ninguna otra aproximación curricular, como puede ser una perspectiva más instrumental basada en la predicción y en el control, o aquella centrada en la comprensión del hecho educativo sin tener en cuenta el contexto social en el que se producen las prácticas curriculares, serían suficientes para comprender los obstáculos y barreras que impiden el ejercicio de los derechos humanos en la Escuela.

⁵⁸⁵ Vid. SÁNCHEZ BLANCO, C., *De la...*, op. cit., pg. 120.

analizados, que dicha neutralidad podría afectar procesos de empoderamiento desde la primera infancia. Futuras investigaciones que centren la atención sobre la percepción del estudiantado sobre el ejercicio de los derechos humanos en la primera infancia son necesarias, y ayudarán a esclarecer si esta neutralidad encontrada en los materiales curriculares tiene un impacto sobre el ejercicio de los derechos humanos.

Por otra parte, ELY-YAMIN afirma que la educación en derechos humanos busca crear conciencia en los individuos antes de que los abusos de los derechos humanos ocurran⁵⁸⁶. Para el autor, las premisas fundamentales son que los derechos humanos deben convertirse en parte de la conciencia de los estudiantes, y que la escuela pública se presenta como una de las arenas más potentes de socialización y, potencialmente, en este nivel, debe incluir no sólo la referencia a las normas y procedimientos legales previstos en el documentos internacionales, sino también un examen de los fenómenos sociales que impiden su realización. No obstante, parece ser que la ausencia de representación explícita de que los niños y niñas tienen derechos se convierte en un obstáculo que, unido a la falsa distorsión de neutralidad promovida por los libros de texto, impediría la construcción de la conciencia como elemento de sensibilización para una educación en derechos humanos de calidad. Finalmente, en nuestro conocimiento, para que esta sensibilización se manifieste se necesita de una reflexión de las propias prácticas curriculares. En este sentido tal y como señala SÁNCHEZ-BLANCO:

⁵⁸⁶ *Vid.* ELY-YAMIN, A., “Empowering visions...”, *op. cit.*, pgs. 640-685.

“desde un enfoque curricular crítico se cuestionan tanto las prácticas como las interpretaciones que se hacen de ellas... Se pretende con ello hacer de los niños y niñas desde las edades más tempranas teóricos emancipadores y prácticos emancipadores; es decir, potenciar en ellos y ellas el inconformismo y el cuestionamiento de las explicaciones de autoridad que representan los adultos, así como la reproducción sin más de los comportamientos de estos”⁵⁸⁷.

Por tanto, es en virtud del análisis de estas prácticas, en que se puede desvelar qué tipo de significados y sobre todo, de qué forma estos son construidos y evitan una educación en derechos humanos de calidad en la primera infancia.

C. Otras categorías halladas

1. Las temáticas no abordadas por los libros de texto analizados

Un resultado interesante del análisis de los libros de texto en la presente tesis doctoral, además de las categorías previamente señaladas, tiene relación con el silenciamiento de ciertas temáticas que tanto el análisis de contenido, como el análisis del discurso han detectado⁵⁸⁸. Por esa razón, en las siguientes líneas se abordan los posibles criterios que llevan a la ausencia de dichas temáticas en los libros analizados.

La práctica del silenciamiento de algunas temáticas en el currículo escolar es identificada como “currículo nulo – null curriculum”⁵⁸⁹. Este concepto se refiere a los contenidos y habilidades que intencionada o inintencionadamente son

⁵⁸⁷ Vid. SÁNCHEZ BLANCO, C., *De la...*, op. cit., pg. 113.

⁵⁸⁸ Se recuerda que el análisis de la representación de la educación en derechos humanos en los libros de texto analizados, se realizó en virtud de un análisis cuantitativo identificado como un análisis de contenido, y un análisis cualitativo identificado como análisis crítico del discurso.

⁵⁸⁹ Se puede indicar que el “currículo nulo” sería una manifestación del curriculum oculto, tal y como se observó en el capítulo anterior.

ignorados en el currículo⁵⁹⁰. En este marco, del análisis de los libros de texto y de la forma en que se posicionan para tratar los derechos humanos, es más común hablar de ausencias que de presencias. Algunas temáticas son silenciadas a pesar de su gran relación que existe con el ejercicio de los derechos de la infancia.

Por ejemplo, la ausencia de representación sobre la educación para la sexualidad en los libros de textos analizados. A pesar de que tanto las organizaciones internacionales como organismos privados que trabajan con estos temas han señalado las directrices para el ejercicio pleno de los derechos de la infancia⁵⁹¹, entre ellos el tratamiento de los derechos sexuales y su vinculación íntima con el respeto de los derechos humanos, la educación para la sexualidad se encuentra silenciada. En este marco, así como la Convención sobre los Derechos del Niño asegura que los niños y niñas tienen derecho a ser protegidos por cualquier tipo de abuso que menoscabe su integridad personal (entre ellas la física, sexual y psicológica), los libros de texto analizados no hablan de ellos, así como tampoco sobre la actitud de rechazo por parte del niño o la niña, ni tampoco frente a quienes hay que acudir para contar sobre la realización de este tipo de conductas. En este caso, el silenciamiento de una grave violación a los derechos humanos en la infancia como es el abuso, antes que solucionar el problema, lo agrava. Los niños y niñas no aprenden que este tipo de conductas son incorrectas, y que es su derecho

⁵⁹⁰ Algunos ejemplos son la instrucción acerca del VIH/SIDA o la contribución de la mujer a la largo de la historia. En *Vid. UNICEF., Child Rights...*, op. cit., pg. 87.

⁵⁹¹ *Vid. INTERNATIONAL PLANNED PARENTHOOD FEDERATION EUROPEAN NETWORK., Sexuality Education in Europe. A reference guide to policies and practices* (Brussels: IPPF European Network) (2006); y también *Vid. SEXUALITY INFORMATION AND EDUCATION COUCIL OF THE UNITED STATED., Guidelines for Comprehensive Sexuality Education* (2004) (New York: Fulton Press).

por ejemplo, aprender a reconocer que algunas partes de su cuerpo son solo suyas, que estas no deben ser tocadas, y en definitiva, que deben ser respetadas.

Por otra parte, la educación en derechos humanos tiene como objetivo fundamental conseguir la plena participación de todos los miembros de la sociedad, a través del desarrollo de habilidades cognitivas, procedimentales, y sobre todo, críticas. Este último grupo de habilidades está destinado a formar al individuo en la emancipación personal, esto es, en el desarrollo de una mirada autónoma, reflexiva y justa sobre las situaciones de desigualdad social, y de esta forma participar activamente en su transformación. Por tanto, todas aquellas situaciones en las cuales la Escuela contribuye a la negación del acceso a esa participación, son necesariamente contrarias al espíritu de la educación en derechos humanos⁵⁹². Tomando en cuenta lo anterior, el acceso al currículo no se materializa únicamente con el acceso a un aula. En esta línea, se comparten las reflexiones de ELY-YAMIN⁵⁹³, en el sentido de que solo en virtud de la deconstrucción de las ideologías tradicionales de los derechos es que las relaciones de poder que generan discriminación pueden ser vistas tal y como son⁵⁹⁴. ELY-YAMIN apunta que el empoderamiento en virtud de la educación en derechos humanos debe proporcionar a los estudiantes el sentido del conocimiento personal, y permitir el desarrollo de una voluntad política para cambiar la sociedad. Por ejemplo, esta se materializa

⁵⁹² En esta tesis doctoral, también se quiere indicar que no solo la ausencia de la enseñanza de los derechos humanos a los niños, sino la incorrecta, desviada y estereotipada representación de la diferencia y la diversidad, también son manifestaciones de los procesos que impiden el empoderamiento de la infancia y la construcción de una ciudadanía democrática.

⁵⁹³ *Vid.* ELY-YAMIN, A., "Empowering visions...", op. cit., pgs. 640-685.

⁵⁹⁴ Es decir, en quitar el velo de los significados tradicionales que afectan la dignidad de las personas. Solo a partir de la capacidad de los individuos en ver con claridad cómo se construyen las relaciones de dominación e injusticia social es que estas pueden ser atacadas para establecer una nuevas que respeten la dignidad de las personas.

con una participación real, como por ejemplo, en la forma en que los niños y niñas en situación de discapacidad participan en los libros de texto (formas de representación, actitudes, etc.). De esta manera, analizar la forma en que la educación en derechos humanos es representada en virtud de esta categoría (discapacidad), y de sus distintos indicadores, permitirá denotar la forma en que los distintos discursos de “normalidad” se hacen presentes, y de esta forma señalar aquellos que no contribuyen y niegan una educación en derechos humanos⁵⁹⁵. El currículo es una construcción social que obedece entre otras formas, a manifestaciones de inclusión e exclusión de las aulas. Describir, entender y criticar estas representaciones contribuirá a que todos los actores, comenzando por los niños y niñas, construyan una imagen ajustada de sí mismos y de los otros, basada en el respeto de la dignidad humana. La negación de la participación, esto es, el silenciamiento o la presencia estereotipada de las personas en situación de discapacidad, amenaza y viola los derechos humanos.

Para TIBBITTS, la relación entre el empoderamiento y el cambio hacia la transformación, identifican a la educación en derechos humanos como una manifestación única comparada con otras estrategias educativas⁵⁹⁶. Para la autora, esta concepción refuerza la necesidad del componente del “contenido”, esto es, la constante reiteración de los compromisos asumidos por la comunidad internacional

⁵⁹⁵ A pesar de no ser el objeto de esta tesis doctoral, un análisis descriptivo de la presencia de la representación de la discapacidad en los libros de texto señala una baja presencia comparada con la construcción de un solo cuerpo en sus imágenes como ha sido señalado en otras investigaciones. Sobre la representación de la diversidad corporal en materiales curriculares de Educación Infantil, así como en el análisis de las representaciones visuales de dicha diversidad corporal en las aulas de Educación Infantil *Vid.* MARTÍNEZ-BELLO, V. E., y MARTÍNEZ-BELLO, D. A., “Depictions of...”, *op. cit.*, pgs. 181-190; y también *Vid.* MARTÍNEZ-BELLO, V. E., y MARTÍNEZ-BELLO, J. T., “Bodies displayed...”, *op. cit.*, pgs. 173-188.

⁵⁹⁶ *Vid.* TIBBITTS, F., “Understanding what...”, *op. cit.*, pgs. 159-171.

a través de los Tratados, así como de cualquier otro tipo de manifestación jurídica, porque de lo contrario sería imposible distinguirlo de otras estrategias como educación para la paz, educación global o como se verá más adelante, en la asignatura en España, de la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

Bajo este modelo, el núcleo fundamental radica en romper los esquemas tradicionales en los cuales las distintas representaciones se han asentado en la Escuela, esto es, los modelos dominantes que se han construido por la historia en la Escuela y que hoy aparecen inamovibles, únicos e imprescriptibles. De hecho, en este modelo, las diferencias (raciales, de género, étnicas, de clase, etc.) juegan un papel importante en la construcción del conocimiento personal como sujeto de derechos, y así de la forma en que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser materializado. De esta forma, la construcción de subjetividades no es un producto, esto es, la construcción de las múltiples identidades de las niñas y los niños, sino un proceso construido a través de la Historia, incluso antes de que la escolarización en masa como producto del comienzo de la industrialización en el siglo XIX, comenzase a interesarse por la formación ordenada y sistemática de infancia. Bajo esta perspectiva, más afín al análisis del poder y de la construcción de la diferencia y la normalidad que genera discriminación y exclusión, el modelo “crítico” aplicado a la educación en derechos humanos necesita su incorporación en todo el currículo escolar para “sacar a flote” aquellas temáticas silenciadas tal y como han sido señalizadas previamente⁵⁹⁷.

⁵⁹⁷ En otras palabras, de los resultados de esta tesis doctoral, se anima a otras autoras y autores, a que identifiquen no solo en los materiales curriculares, sino en sus prácticas curriculares, las

2. El respeto al conocimiento del entorno y al respeto de las normas

El conocimiento de pautas adecuadas de comportamiento, de las normas básicas de convivencia, así como el respeto a esas normas, son contenidos presentes en cada uno de los cuerpos normativos que regulan el Sistema Educativo de la primera infancia en España (Real Decreto 1630/2006, Decreto 38/2008). Con base en estos, se procede a continuación a reflejar la interpretación sobre la relación de dichas normas vinculadas con la educación en derechos humanos.

Se observa que los libros de texto analizados reproducen pautas de comportamiento y normas de convivencia a nivel familiar, del aula escolar y del ámbito social. Sin embargo, como se ha venido señalando, existe un silenciamiento casi total para tratar a las niñas y los niños como sujetos de derechos. De alguna manera, se señalan que existen normas de convivencia y que estas deben ser enseñadas progresivamente, tanto a nivel de conocimiento teórico como de acción, como por ejemplo a través del respeto. Esto quiere decir, por tanto, que el grupo social impone unos deberes frente a las relaciones sociales. No obstante, pasan por alto un elemento esencial de la educación en derechos humanos que consiste, tal y como señalan GIL, JOVER y REYERO, que los derechos y los deberes son dos caras de una misma moneda⁵⁹⁸. Es decir, el ser humano como sujeto de derechos, es capaz de asumir deberes y obligaciones hacia sí mismo y hacía los demás. De esta forma,

conexiones entre otros constructos sociales como la representación racial, la igualdad de género, la discapacidad, etc., con un discurso de educación en derechos humanos, con el propósito de detectar posibles distorsiones de cómo estas categorías sociales, afectan el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos en la primera infancia.

⁵⁹⁸ Vid. GIL, F., JOVER, G., y REYERO, D., *La enseñanza de los derechos humanos: 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades* (Barcelona: Paidós) (2001).

los derechos humanos no deben ser asumidos como derechos que se le reconocen a un ciudadano que los puede ejercer, sino también como derechos de otros ciudadanos que ha de reconocer y respetar en los demás.

Los libros de texto analizados se centran únicamente en uno de los dos cimientos del puente. Se asume que las niñas y niños deben adquirir pautas elementales de convivencia, que deben respetarlas y que, por consiguiente, tienen más que el derecho, la obligación de respetarlas. Con esta crítica no se pretende en ningún momento señalar como incorrecta esta postura, sino completar que desde la primera infancia, el asumir esas responsabilidades, es decir, la forma de actuar o el deber de actuar de una u otra manera, o de abstenerse, podría también ser acompañada de la idea que, como niñas y niños miembros del grupo social, se reconocen en ellos los derechos humanos esenciales para vivir con dignidad y desarrollar todas sus potencialidades. En este sentido, un primer paso es trabajar con la idea de que cada niña y niño es sujeto de derechos. Tiene derecho al juego, a una educación dirigida a su formación integral, a unos cuidados que mejoren su salud, etc. Una vez reconocido esto, en segundo lugar, presentar que otras niñas, niños o adultos también son sujetos de derechos y que las acciones personales no pueden trasgredir esos derechos. Por tanto las acciones u omisiones deben tener presente que su resultado puede ocasionar una amenaza, quebranto o violación de los derechos de los otros. Por ejemplo, si los libros de texto enseñan que es necesario respetar el turno de palabra, podría también ser útil, señalar que así como cada niña o niño puede ejercer su derecho a la libertad de expresión, a expresar libremente sus

pensamientos, también es cierto que cada sujeto debe respetar ese derecho y abstenerse de amenazarlo o quebrantarlo.

3. La construcción de la ciudadanía local

De los resultados de esta categoría, al parecer lo que se promueve en los libros de texto es la construcción de ciudadanía local, es decir, una ciudadanía preocupada por “portarse bien”, cruzar correctamente la calle, no tirar basura al suelo, reciclar, valorar a los trabajadores locales, etc. Estas manifestaciones podrían señalarse como la construcción de un ciudadano ejemplar, de un ciudadano que vive en sociedad, y para lo cual los libros de texto, fomentan en consecuencia, la formación del futuro ciudadano. Es decir, parece ser que los libros de texto se preguntan, por ejemplo: ¿qué necesita un niño o niña para ser buen ciudadano? La respuesta, de acuerdo a nuestros resultados, sería la promoción de actitudes de respetar al prójimo, ser amigable, respetar las culturas, ayudar a cruzar la calle a las abuelas, pasar la calle respetando las reglas de tráfico, seguir las reglas de la Escuela, entre otras. Otras actitudes serían más de carácter personal; serían que el buen ciudadano controla su ira, no maltrata animales, comparte los juguetes, y finalmente, respeta la autoridad porque son los que mantienen el orden, y por tanto, merecen respeto.

Por el contrario, del análisis se extrae que los libros de texto no promueven las siguientes actitudes: por una parte, que el niño o la niña sea “consciente” de sus derechos como ciudadano de su barrio, pueblo o ciudad; por otra, que como ciudadano tiene derecho a ser tratado con igualdad y justicia, así como identificar a quién acudir en caso de una amenaza o violación de sus derechos. Es decir, se

promueven cosas muy útiles y bonitas que el niño debe aprender, pero no se las vincula con los derechos humanos. Al parecer se naturaliza la idea de que todas las cosas bonitas hacen parte de sus derechos, elemento que es normalizado (manifestado por la ausencia de su representación explícita), pero no se tienen suficientes evidencias para afirmar con mayor certeza este fenómeno. Por otra parte, también puede ser que se naturalice porque se considera que no es suficiente recordarlo, sino practicarlo. Sin embargo, estos argumentos son sumamente débiles en la medida en que no se construye una consciencia, sino que se refuerza la idea de que los derechos se mantienen incólumes, se dan por sentados, y que han surgido por generación espontánea (cuando todas y todos sabemos que no ha sido así, sino que han sido conseguidos gracias a la lucha desde la acción política y educativa). En otras palabras, se transmite la idea que los derechos humanos no se han conquistado, sino que estos han sido legados por un ente abstracto negando la construcción histórica de los mismos, y que por esa razón, permanecerán siempre con ellos.

Por otra parte, si bien es cierto que los derechos son inherentes a la persona humana, en el plano de la formación integral del ciudadano, es importante que se ponga de manifiesto que todas estas directrices tales como respetar la autoridad, cuidar el medio ambiente, respetar el turno de palabra, son por una parte elementos inherentes al currículo escolar, y por otra, que deben ser transmitidos y ejercidos de manera expresa. Es decir, que el discurso de los derechos humanos en la Escuela ha de ser la punta de lanza, y en consecuencia, ser normalizado dentro y fuera de la Escuela, y no al revés: a la espera de una probable identificación posterior como

resultado obvio del proceso educativo. Sin embargo, los materiales analizados pasan por alto esta representación de “fomento” de una conciencia normalizadora, dejando al azar que la relación entre aquello que se enseña y el ejercicio de los derechos humanos se realiza de una manera natural. En definitiva, sería necesario buscar un equilibrio entre el discurso de la inherencia de los derechos de las niñas y niños, y la construcción y refuerzo de la conciencia de ser sujeto de derechos, y que solo en virtud de la búsqueda de este equilibrio es que los derechos humanos podrían ser normalizados dentro y fuera de la Escuela.

II. EL ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS CON OTRAS TEMÁTICAS RELACIONADAS CON EL CURRÍCULO ESCOLAR

A. Algunos apuntes sobre la relación entre la educación en derechos humanos y la educación para la ciudadanía

De los análisis de la construcción de las categorías previamente señaladas, se observan otras que pueden ser complementarias para generar un análisis más global de la representación de la educación en derechos humanos en los libros de texto. Para ello, se recuerda en esta sección algunas de las diferencias más notables respecto a los conceptos de educación en derechos humanos y educación para la ciudadanía (Tabla 7).

Categorías	Educación para la ciudadanía	Educación en derechos humanos
Vinculadas con la persona	Responsabilidades democráticas	Derechos y libertades por el hecho de ser humano
Vinculadas con el contexto social	Pertenencia a una comunidad política	Pertenencia a una comunidad universal
Vinculadas con la Escuela	Construcción y de defensa de una identidad política y cívica Desarrollo de herramientas para la vida política	Construcción y defensa de una cultura universal de los derechos humanos Desarrollo de habilidades y empoderamiento del individuo frente a la injusticia

Tabla 7. Algunas diferencias entre educación en derechos humanos y educación para la ciudadanía.

Teniendo en cuenta la diferencia entre la educación en derechos humanos y la educación para la ciudadanía democrática como ha sido señalada previamente⁵⁹⁹, de los resultados de la presente tesis doctoral se entiende que tal y como establece el Consejo de Europa⁶⁰⁰, es necesario hacer una aclaración sobre los alcances y límites entre cada uno de estos conceptos, y qué efecto podría tener en la construcción de la interpretación de los resultados de la presente tesis doctoral.

El Consejo de Europa sostiene que si bien los dos conceptos se encuentran íntimamente relacionados y reforzados mutuamente, se diferencian entre otras cosas más por el tema que por las prácticas o los objetivos⁶⁰¹. En este sentido, mientras que la educación para la ciudadanía democrática destaca los derechos y

⁵⁹⁹ Vid. TOIVANEN, R., "The Politics of Terminology: Human Rights Education vs. Civic Education" (2009) 5:37 *International Journal for Education Law and Policy*, pgs. 37-44.

⁶⁰⁰ Vid. Consejo de Europa. *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* (2010). Recomendación 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

⁶⁰¹ *Ibidem*, Punto 3.

las responsabilidades democráticas y de participación activa, la educación en derechos humanos abarca un escenario mucho más amplio de derechos y libertades en todos los ámbitos de la vida.

Tomando en conjunto estas delimitaciones teóricas, y teniendo como eje vertebral la Convención sobre los Derechos del Niño que posiciona al infante como sujeto de derechos en virtud de una interpretación de la infancia con identidad propia, se considera que el segundo concepto, este es, el centrado en la educación de los derechos humanos, es más acorde con el ámbito de la Educación Infantil. No obstante, de los resultados de la tesis se observa que la nula representación en los libros de texto al hacer mención sobre los derechos humanos, la educación en derechos y sus aspectos relacionados, estos apunta claramente a un posicionamiento y a una intención de centrarse en el discurso de la educación para la ciudadanía democrática, y no en la educación en derechos humanos. En este sentido, es necesario recordar la Resolución del Consejo de Derechos Humanos sobre el carácter de construcción progresiva de la enseñanza de los derechos humanos:

“Convencida de que la enseñanza de los derechos humanos es un largo proceso que dura toda la vida, por el cual las personas de cualquier nivel de desarrollo y de todas las capas sociales aprenden a respetar la dignidad de los demás y los medios y métodos de asegurar ese respeto en todas las sociedades”⁶⁰².

En definitiva, la forma en la cual se construye el discurso en los libros de texto analizados estaría más relacionado con la preparación del futuro ciudadano, esto es, como un proceso para convertirse en adultos, y en consecuencia, con una mirada no

⁶⁰² Vid. Naciones Unidas. *Medidas complementarias...*, op. cit., Considerandos.

congruente tanto con la Convención sobre los Derechos del Niño como con la postura de la infancia como entidad propia.

B. La comparación con el marco normativo nacional y autonómico que regula el currículo de la Educación Infantil y Primaria

1. La comparación con el Real Decreto 1630 de 2006 y con el Real Decreto 1513 de 2006

De las posibles distintas razones por las cuales los libros de texto analizados no representan la educación en derechos humanos de manera explícita y optan por transmitir la educación de responsabilidades, así como otras manifestaciones que han sido señaladas previamente, radican posiblemente en la forma en la que el Real Decreto 1630 de 2006 establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Del análisis de las disposiciones del Real Decreto respecto a la educación en derechos humanos, se concluye que no existe una representación explícita del papel que juegan los derechos humanos en la formación integral de las niñas y niños. En este sentido, por ejemplo, la única alusión explícita a los derechos de las niñas y los niños aparece recogido en la disposición adicional única “Enseñanzas de religión” que establece:

“Las administraciones educativas velarán para que las enseñanzas de religión respeten los derechos de todos los alumnos y de sus familias y para que no suponga discriminación alguna el recibir o no dichas enseñanzas”⁶⁰³.

⁶⁰³ Vid. BAILEY, K., R., *The girls...*, op. cit., pg. 104.

Sin entrar en el análisis de los motivos por los cuáles el Real Decreto en mención se decanta por tratar solo en este artículo el respeto de los derechos de las niñas y de los niños, este sería un motivo también para discutir que la ausencia de este tipo de contenidos en los libros de texto, podría ser consecuencia de la neutralidad del mismo conjunto de normas que regulan el segundo ciclo de la Educación Infantil. No obstante lo anterior, de la lectura del artículo 2 y 3 sobre los fines y objetivos que persigue la Educación Infantil respectivamente, se hace alusión a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan adquirir progresivamente, entre otras, pautas elementales de convivencia y relación social. En esta línea, se considera que los derechos humanos son parte de las pautas elementales de convivencia, y que por tanto, la educación en derechos humanos tiene cabida dentro de la misma interpretación del currículo oficial en el que se regulan las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil en España.

Por otra parte, una interpretación complementaria de esta ausencia expresa de la educación en derechos humanos en el currículo oficial, podría encontrarse en la interpretación del Real Decreto 1513 de 2006 que regula el currículo de la Educación Primaria. Se considera que en una interpretación sistemática, tanto de las normas que regulan el currículo escolar, y de los alcances y límites del Sistema Educativo antes de los seis años (Educación Infantil), como del currículo escolar para después de los seis años (Educación Primaria), en términos de representación explícita del respeto por los derechos humanos, daría más luz sobre la forma en que los libros de texto tratan los derechos humanos, y las razones que explicarían su tratamiento.

En este marco, por razones que se escapan al análisis y alcance de la presente tesis doctoral, se desconocen las razones por las cuáles el Real Decreto 1630 de 2006 no hace mención expresa a los derechos de la infancia, tal como sí lo hace el Real Decreto 1513 de 2006, que dentro de sus ocho objetivos destaca el número 5:

“Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Constitución española”⁶⁰⁴.

No obstante, se puede hipotetizar que una de estas razones por las cuales no se representa la educación en derechos humanos en el ámbito de la primera infancia, es por la injerencia del concepto de infancia que asumen los instrumentos jurídicos nacionales. El currículo oficial sin razón alguna aparente se centra solo en algunos procesos y contenidos en esta etapa educativa. Es decir, las niñas y los niños en Educación Infantil son competentes para discernir unas temáticas y otras no, es decir, nuevamente la representación distorsionada de la infancia afecta en el plano normativo la realidad de las niñas y niños como sujetos de derechos. Por ejemplo, cuando el Anexo del Real Decreto 1513 de 2006 señala que algunos contenidos tales como el aprender a escuchar, a guardar el turno (contenidos estos también en el currículo de la Educación infantil, no obstante que el Real Decreto es de Educación Primaria), está señalando que las niñas y niños están facultados para entender estos conceptos y no otros. De igual forma, el Real Decreto 1513 de 2006 es muy claro en señalar que la incorporación de la asignatura “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” hasta el último ciclo de la educación primaria

⁶⁰⁴ Vid. Reino de España. *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* (2006). BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006, Anexo I.

(antes de iniciar la secundaria, es decir, hacia los 10 años aproximadamente), está justificando la construcción de una línea imaginaria en la cual solo a partir de esta edad cronológica, son capaces de trabajar con estos conceptos. Así lo establece el Anexo del Real Decreto:

“Igualmente, los derechos humanos tienen carácter universal y a esta edad son capaces de entender este ámbito y puede adquirir conciencia de su pertenencia a un país y de formar parte de una sociedad global”⁶⁰⁵.

Este Real Decreto no solo refuerza el concepto que a partir de una determinada edad las niñas y los niños son competentes para aprender y practicar un conocimiento determinado, sino que silencia, margina, excluye y distorsiona las capacidades que el resto de niñas y niños antes del tercer ciclo de la Educación Primaria tienen como sujetos derechos. En nuestro parecer, se fomenta una visión angelical, inocente y por supuesto pasiva de las niñas y niños en la primera infancia.

La posición literal de que a esta edad son “capaces de entender este ámbito” es una manifestación de que como sostienen muchos autores, el concepto de infancia es la manifestación de aquello que el Derecho dice que es la infancia. Por ejemplo, VEERMAN y VERHELLEN insisten en que el Derecho juega un papel importante en la construcción social del concepto de infancia en la medida en que las ideas referentes a los derechos de las niñas y de los niños, dependen de la imagen predominante de infancia^{606,607}. Por ejemplo, asegura VEERMAN que al cambiar la imagen de la infancia, las ideas acerca de los derechos de las niñas y de los niños

⁶⁰⁵ Ibidem, Anexo I.

⁶⁰⁶ Vid. VEERMAN, P. E., *The rights of...*, op. cit., pgs. 1-661.

⁶⁰⁷ VERHELLEN, E., “Changes in...”, op. cit., pgs. 1-369.

también se modifica. Por esa razón, y teniendo en cuenta la incipiente construcción de la identidad propia de la etapa de Educación Infantil en España⁶⁰⁸, de acuerdo a los resultados de la presente tesis doctoral, el Derecho podría reflejar en las instituciones sociales la imagen de una infancia, sobre la cual este se encarga de reproducirla y desafortunadamente, de reforzar esa visión distorsionada. En este sentido, la apropiación de criterios propios sobre una visión alternativa de la infancia, llevaría a posicionar que desde el currículo de la Educación infantil, la educación en derechos humanos tenga una posición férrea más allá de las simples propuestas de adquirir unos hábitos básicos, tal y como ha sido señalado previamente en virtud de las categorías construidas y discutidas en esta tesis doctoral. Por tanto, se pretende que así como se ha venido avanzando en torno a una visión activa de la primera infancia frente a temáticas como el sexismo, el racismo, la discriminación frente a las personas con discapacidad, etc., también sea, y de forma más importante y necesaria, que la regla general que ilumine el currículo de la Educación Infantil estén basados en los objetivos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño e incluso de algunas disposiciones del Sistema Educativo español, respecto a los objetivos que persigue la educación en el currículo de la Educación Infantil como es el de inculcar el respeto de los derechos humanos. Solo así, todas y todos, no solo en el plano nacional, sino también internacional, trabajaríamos hacia la misma

⁶⁰⁸ No se asegura que antes no existía, sino que era un anexo y no un espacio educativo con identidad propia. *Vid.* COLMENAR-ORZAES, C., “Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: Su desarrollo en la época de la Restauración” (1991) 10 *Historia de la Educación*, pgs. 89-105. También *Vid.* NIETO-BEDOYA, M., “La educación de párvulos en la segunda mitad del siglo XIX: Palencia, un ejemplo singular” (2006) 340 *Revista de Educación*, pgs. 809-846.

dirección, esto es, el respeto por una educación basada en los derechos humanos para todos los seres humanos, y en todos los niveles del Sistema Educativo.

2. La comparación con el Decreto 38 de 2008 de la Comunidad Valenciana

Como se ha señalado previamente, los libros de texto analizados representan principalmente la enseñanza de responsabilidades en el marco de la seguridad vial y el cuidado del medio ambiente. Se observa un amplio abordaje de estas temáticas en todos los libros de texto de los tres niveles de la Educación Infantil, debido entre otras razones, a la reproducción de las indicaciones que el Decreto 38 de 2008 de la *Conselleria* estableció respecto a estas temáticas. Por ejemplo, el Decreto 38 de 2008 hace alusión directa al concepto de responsabilidad, centrándose especialmente en materia de seguridad vial, y los libros de texto reproducen el sentido literal del Decreto.

A manera de conclusión de esta parte, se señala que si los libros de texto hacen eco de la necesidad de representar de manera expresa las normas de seguridad vial, es porque una norma así lo exige. Por tanto, se puede hipotetizar que lo mismo ocurriría si el Decreto u otra norma de mayor rango (a pesar de que la Convención sobre los Derechos del Niño ya lo indica, y esta hace parte del bloque de constitucionalidad español)⁶⁰⁹, presentase como obligatorio y necesario que la enseñanza de las responsabilidades venga acompañada necesariamente de la enseñanza de los derechos humanos de manera literal y expresa, vinculada con

⁶⁰⁹ Se escapa de los objetivos de esta tesis doctoral dilucidar estos aspectos, pero sí se puede señalar que, a pesar de la existencia de otras normas, sin necesidad de irnos al estudio de normas internacionales (que incluso hacen parte del bloque de constitucionalidad), obligan a los Estados y a la sociedad civil, a plantear alternativas didácticas que enseñen los derechos humanos a las ciudadanas y ciudadanos en la primera infancia.

acciones concretas y no aisladas o abstractas como en los libros analizados, y en consecuencia, los libros de texto sí reflejarían estos contenidos. Es decir, que de cumplirse esta hipótesis, los libros de texto tendrían como eje central la educación en derechos humanos.

Por otra parte, llama la atención que a pesar de que la Orden 3960 de 2007⁶¹⁰ postula que los materiales didácticos deberán reflejar y fomentar el respeto a los derechos y deberes constitucionales recogidas en la Ley Orgánica de Educación de 2006, los libros de texto no recogen esta directriz. Pareciese que, a la luz de los resultados y de las interpretaciones en el marco de la Teoría Crítica, algunas normas pasasen desapercibidas, mientras que otras recibiesen una atención mayor. Por ejemplo, se hace creer que son mucho más importantes las responsabilidades en materia de seguridad vial o de medio ambiente, en las que se hace reflejar estas situaciones como más cercanas, tangibles y del día a día, mientras que otras, como lo son el reflejar los derechos y deberes constitucionales, son sobre todo reflexiones abstractas que poco o nada tienen que ver con la formación integral de las niñas y niños. En conclusión, es como si para reflejar y fomentar los derechos y deberes constitucionales no fuese necesario identificar los derechos y los deberes como tales, sino a través de complejas interpretaciones que lejos de facilitar su aprendizaje, lo descontextualizan.

⁶¹⁰ En la primera parte de la tesis se señaló que la Orden es el instrumento que regula, junto con el Real Decreto 1630 de 2006, la ordenación de la Educación Infantil. Se señaló también que la Orden hizo una mención explícita al uso de materiales curriculares en el aula de educación infantil y su relación con la educación en derechos humanos. Por ejemplo, se resalta el inciso segundo de la disposición adicional segunda – Materiales didácticos, al señalar que: “Los materiales seleccionados.... Deberán adaptarse al currículo regulado en esta orden. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Vid. Reino de España. *Orden ECI/3960/2007*..., op. cit., Disposición adicional segunda.

C. Los comentarios finales sobre la educación en derechos humanos en los materiales curriculares para la primera infancia

Los libros de texto en el Sistema Educativo infantil tienen el potencial de irradiar los presupuestos de una educación centrada en los derechos humanos, es decir, en la promoción de un aprendizaje basado en los derechos de una manera explícita, no solo porque son materiales ampliamente utilizados en las aula escolares, sino porque pueden materializar de manera holística los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Tal y como sostienen distintos autores, introducir la educación en derechos humanos en el Sistema Educativo infantil se basa esencialmente en la pregunta de cuál es la naturaleza y el papel que desempeña la Escuela en la sociedad^{611,612}. Al mismo tiempo, impone a la Escuela la obligación de abandonar la idea de neutralidad y revitalizar sus valores, definiendo nuevos propósitos y métodos, en conclusión, se trata de proponer un proyecto ético⁶¹³. De esta manera, si la educación en derechos humanos es una educación hacia el empoderamiento, el análisis debe centrarse en cómo el empoderamiento de los ciudadanos debe ser transmitido, enseñado y practicado.

Para MIHR, el concepto de la educación en derechos humanos en las diferentes etapas de la vida reúne los tres niveles previamente comentados. En el caso de la primera infancia, señala la autora, el primer nivel en el conocimiento se expresa a

⁶¹¹ Vid. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., "Human Rights... op. cit., pgs. 62-72.

⁶¹² Vid. FLOWERS, N., BRADERODE, M.E., y SZELÉNYI, Z., *Compasito: Manual...*, op. cit., pgs. 1-307.

⁶¹³ Vid. MOSS, P., "Bringing politics...", op. cit., pgs. 5-20.

través de la información sobre la Convención de los Derechos del Niño, y los valores familiares y comunitarios. En el segundo nivel, la sensibilización a través de las emociones, por ejemplo en casos de racismo, sexismo y trabajo infantil⁶¹⁴. Y en el tercer nivel, el empoderamiento a través de la adquisición y desarrollo de habilidades y competencias en los cuáles se practica la equidad y el respeto, así como la ayuda a través de cartas o dibujos que permitan a las niñas y los niños expresarse en el marco de ayuda a otros niños de la comunidad local o global sobre las amenazas y las violaciones de los derechos humanos.

A nivel de los aspectos didácticos de la educación en derechos humanos en la primera infancia, además de los ya mencionados en torno a la necesidad de una nueva visión de la infancia como productora y participe en la construcción significados que afectan el ejercicio de los derechos humanos propios y colectivos, se añaden los siguientes lineamientos muy descriptivos que pueden acompañar esta temática.

Por ejemplo una estrategia sería la siguiente. Las niñas y los niños tienen derecho a la libertad de expresión. De esta manera si cada niña o niño conoce que tiene el derecho a expresar libremente sus ideas u opiniones, y que al mismo tiempo tiene el deber de respetar cuando otra niña o niño expresa las suyas, consecuentemente podrá ser sensible a eventos en los que a otra persona (adulto o niño-a) se les

⁶¹⁴ Aquí es importante añadir que la sensibilización no ha de estar dirigida a centrar la atención sobre las amenazas y violaciones de los derechos humanos más allá de las fronteras española. Por el contrario, es necesario reconocer que dichas amenazas y violaciones no distinguen de nacionalidad, origen o sistema político, sino que se encuentran también en nuestras familias, escuelas y ciudades. En este sentido, el papel del profesorado es fundamental, toda vez que no debe guiar su discurso hacia la representación del estado de los derechos humanos fuera de las fronteras de los países donde se vive (por ejemplo, la situación de los derechos humanos en países en vía de desarrollo o en guerra), tal y como ha sido encontrado en la investigación realizada en escuelas irlandesas. Por ejemplo, *Vid.* WALDRON, F., y OBERMAN, R., “Responsible citizens? How children...”, *op. cit.*, pgs. 744-760.

coartan las oportunidad de expresar sus propias ideas. De esta manera, tal y como apunta MIHR, la capacidad de emocionarse frente al ejercicio de los derechos humanos (en este caso, la libertad de expresión) está vinculado previamente al conocimiento que se es sujeto de derechos.

Se considera que esta estrategia didáctica podría ser utilizada en el ámbito de la primera infancia, y que los libros de texto podrían reflejarse este esquema. Por tanto, más allá de presentar de manera ambigua y desarticulada la idea de respetar el turno de palabra (como señalan los lineamientos curriculares en el Reino de España), es necesario enseñar que la base de respetar el turno de palabra es el ejercicio del derecho a la libertad de expresión. En este sentido, reconocemos que la niña o el niño tienen la capacidad de entender que en el ejercicio del derecho a la libertad de expresión como derecho propio, bien sea oral, escrita, corporal, musical, plástica, etc., tiene el derecho de pintar, cantar, dibujar, mover su cuerpo, etc., para posteriormente estar en capacidad de reconocer el derecho del otro, amparado ahora sí, por ejemplo, en el respeto del turno de palabra. De esta manera, el ejercicio del derecho a la libertad de expresión asumiría una identidad propia, convirtiéndose el turno de palabra en un instrumento o medio, más no en un fin en sí mismo. El fin por el contrario, sería el derecho de la niña y el niño a expresar libremente sus ideas.

En este marco, de los análisis de los resultados de esta tesis doctoral se está en desacuerdo con un sector de la doctrina que asegura que la dimensión “acerca” de los derechos humanos se encuentra en una posición obsoleta si no viene acompañada de un entorno de ejercicio de los derechos humanos, postura esta

última que se asume correcta⁶¹⁵. Por el contrario, es menester rescatar la dimensión “acerca” de los derechos humanos en la primera infancia en términos generales, y en particular, en los libros de texto. Es necesario, en virtud de la dimensión “acerca” de los derechos humanos, recuperar en la Escuela, a pesar de ser tan obvio, el discurso de la existencia de los derechos humanos en la primera infancia. De ahí la importancia del Derecho en la construcción de lo que es la infancia, la Escuela y la educación en derechos humanos. Además, se necesita que el entorno de vida de los derechos humanos tenga un posicionamiento claro sobre qué derecho, cómo se manifiesta y en definitiva en qué consiste, porque de lo contrario caeríamos en un activismo que ni siquiera ha aprendido las bases de los fines que persigue la educación en derechos humanos. Para ello, se necesita fomentar la actitud crítica, proceso que parece fácil pero en el cual las ideologías dominantes que regulan las prácticas curriculares de Educación Infantil distorsionan cada vez más las posibilidades de discusión entre los distintos actores de la comunidad educativa. En otras palabras, se reconoce en esta tesis doctoral que tanto la enseñanza de los deberes como de los derechos humanos deben ser tratados de manera expresa y literal, es decir, señalados como tales, sin necesidad de recurrir a simples instrumentos que permitan conocer su identidad, sino que estos sean ejercidos, en el marco de un proceso histórico y dialéctico en el que son fines en sí mismos.

⁶¹⁵ El texto literal en inglés señala: “No child can learn about human rights in an environment that does not itself respect and promote a culture of human rights. The most important contribution a facilitator can make to a child’s understanding of human rights is to create that environment”, en *Vid.* FLOWERS, N., BREDERODE, M.E., y SZELÉNYI, Z., *Compasito: Manual...*, op. cit., pgs. 1-307.

CONCLUSIONES

Tal y como señala QUENNERSTEDT, el ámbito educativo, comparado con otras áreas de estudio es particularmente poco receptivo a estudiar los derechos de la infancia de una manera sistemática y rigurosa⁶¹⁶. No obstante, con la presente tesis doctoral se ha querido avanzar en la dirección de analizar las prácticas curriculares desde el Derecho, y a su vez, el Derecho desde las prácticas curriculares en una dialéctica constante. Para cumplir con este propósito, se ha seguido una aproximación teórica y metodológica interdisciplinaria, tanto a nivel de contenidos de conocimiento como de técnicas de análisis de datos cuantitativos como cualitativos. Esta aproximación interdisciplinaria ha permitido elaborar un discurso más amplio, sin caer en lecturas superficiales sobre la intención de la forma en que se representa la educación en derechos humanos en los libros de texto de Educación Infantil. En nuestro conocimiento, hasta el momento no existen investigaciones que hayan abordado de manera sistemática y rigurosa el análisis de la representación de los derechos humanos en esta etapa educativa, razón suficiente para señalar que este trabajo en ningún caso es la única verdad sobre estas temáticas, sino que por el contrario, sea esta la oportunidad para comenzar un debate académico que se necesita tanto en el ejercicio profesional de las maestras y maestros en Educación Infantil, como en el estudiantado en las facultades de formación de profesorado.

En este marco, se considera que las falsas representaciones sobre los derechos humanos, la infancia y la Escuela señaladas en la presente tesis doctoral podrían

⁶¹⁶ Vid. QUENNERSTEDT, A., "The construction of...", op. cit., pgs. 661-678.

ser modificadas en la medida en que el profesorado asuma de una manera global la razón de ser del derecho a una educación en derechos humanos, y cómo este se articula a la luz de la Escuela como sitio de construcción y reconstrucción de significados que pueden ser analizados críticamente. Elementos tales como la renuencia a enseñar los derechos de la infancia; un insuficiente conocimiento de los derechos del niño; una representación distorsionada de la infancia; una justificación de evitar la pérdida de poder por parte del adulto, y de lo inapropiado de politizar a la infancia enseñándoles que son ciudadanos con derechos, y de cómo estos pueden ejercer sus derechos, son todas manifestaciones encontradas a lo largo de esta investigación gracias al tratamiento interdisciplinar de los datos e interpretaciones.

Tal y como se postula en el ámbito normativo y doctrinal, las niñas y niños tienen derecho a recibir información acerca de sus derechos humanos. Bajo esta perspectiva, se considera que los libros de texto analizados están muy alejados de reflejar esta estructura y propósito. A pesar de la imperiosa necesidad de enseñar los derechos humanos a las niñas y los niños en el ámbito educativo formal, no se observó una presencia explícita por ejemplo, de los derechos de la infancia recogidos en los principales instrumentos jurídicos internacionales que hacen parte del bloque de constitucionalidad español. Además, existió una representación importante sobre la enseñanza de responsabilidades. Al parecer, se prefiere un discurso centrado en que el niño o la niña debe respetar unas normas, más que en el hecho de que cada ciudadana o ciudadano menor de seis años es una persona de pleno derecho. Principios tan básicos como la igualdad y la no discriminación a

pesar de ser trabajados no son nombrados como tales. En cualquier caso, parece ser que el primer contacto que tienen los niños y niñas sobre el cuidado medioambiental y el respeto a las normas de seguridad vial puede fomentar un aprendizaje de responsabilidades sociales que trascienden el ámbito familiar y que vinculan al currículum escolar con nuevas necesidades e intereses.

De la misma forma, se observa que los libros de texto, al centrarse en la enseñanza de responsabilidades, fomentan el conocimiento de unas obligaciones y deberes, y dan por sentado que con estas actividades, se están trabajando los derechos humanos. Llama la atención que elementos vinculados con el respeto a la autoridad, el cuidado del medio ambiente y el respeto de las normas de tráfico son nombrados y expresados de manera literal, pudiéndose intuir en virtud de la senda de las responsabilidades, el tratamiento de los derechos. En este caso, las niñas y los niños son competentes para entender ciertos tipos de contenidos e informaciones, mientras que, al parecer, no están lo suficientemente preparados para “recibir” en primer lugar, aspectos vinculados con el conocimiento de los derechos, y en segundo lugar, con una representación de que son también sujetos de derechos.

Estas conclusiones previamente señaladas se encuentran más ligadas con la crítica de un modelo educativo que difiere del surgimiento de la Escuela tradicional, para posicionarse en el ámbito de un Sistema Educativo que mantiene vigente la separación falsamente construida entre la Escuela y la sociedad. En otras palabras, como señalan los doctrinantes de la Teoría Crítica, el currículum es una construcción social y cultural, en donde toda la comunidad educativa está

comprometida con el tratamiento del conflicto y el desvelamiento de los significados que favorecen y reproducen la desigualdad y la injusticia social. Es en este escenario, donde la educación en derechos humanos desde el enfoque de transformación activa, favorecerá la crítica al poder y a las relaciones desiguales de poder, tanto en el ámbito local y nacional como en el global. Bajo esta óptica, el sistema de conocimientos que subyace a este enfoque es de una política radical de inclusión y justicia social.

Del sistema de categorías elaborado en la presente tesis doctoral se establece que el principio de que los niños y niñas reciban una educación centrada en los derechos humanos como requisito del ejercicio del derecho a la educación de calidad, aunado a que los mismos sean conscientes de que son portadores de derechos y que deben respetar los derechos de los otros, no se percibe. A su vez, no se aprecia ningún interés por parte de los libros de texto analizados en ninguna edad, de desarrollar una cultura universal de los derechos humanos basada en el conocimiento y el desarrollo de ese conocimiento.

En definitiva, de los resultados de la presente tesis doctoral se proponen a nivel teórico los siguientes lineamientos. Tal y como ha quedado demostrado en la sección de resultados, en torno a la no identificación de qué derechos tiene la infancia y su relación con los deberes de respeto frente al ejercicio de esos derechos, se propone por consiguiente incorporar una representación explícita de los derechos humanos en los libros de texto que permita posteriormente experimentar su conocimiento en las prácticas curriculares, tanto en los materiales

curriculares elaborados por las casas editoriales, como también en aquellas iniciativas que el profesorado pueda incluir en su práctica educativa. De esta forma, la presente tesis doctoral toma sentido en la medida en que los materiales curriculares utilizados en las aulas de Educación Infantil deben reflejar los derechos constitucionales. Tanto la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, y un grupo adicional de tratados internacionales firmados y ratificados por el Reino de España, deberían plasmar todas las alusiones a los derechos y deberes constitucionales que integra el bloque de constitucionalidad español.

Por otra parte, el análisis de los datos señala que el conocimiento de los derechos depende del aprendizaje de responsabilidades, y que este se encuentra desconectado en todo momento de la sensibilización para favorecer la adquisición de la habilidad o competencia, como sería en el caso de la no contaminación y el reciclaje. Se enseña la habilidad, en este caso, tanto de abstención como de acción, de no contaminar o reciclar en los contenedores indicados respectivamente, y se sobreentiende, sin llegar a trabajarlo, que es importante conocer que el medio ambiente debe ser un sitio donde todas y todos necesitamos vivir, y que es derecho de todas las personas tener un medio ambiente limpio y sin contaminación. De la misma forma, no se vincula qué pasaría si en la comunidad no se cuidan los bosques y los ríos, en este caso para favorecer la sensibilización, y se vincula estos factores únicamente en el actuar, más no en el reflexionar. No se favorece la reflexión, sino que se da todo como producto final. Por eso, se necesita que las tres dimensiones de la educación en derechos humanos (acerca, a través y en), esto es,

que el conocimiento, la sensibilización y las habilidades o el aprendizaje de las habilidades hacia el empoderamiento vayan de la mano. Además, se necesita que los libros de texto trabajen bajo un mismo propósito más allá de la parte técnica de control y predicción acostumbrada, en virtud de un conocimiento eminentemente teórico, pero en el que no se viven los derechos humanos sino solo se trabajan de manera superficial y neutral.

Otra de las conclusiones de esta tesis doctoral es que recupera bajo un mismo manto, la noción fundamental del papel que juega el Derecho en la construcción de tres conceptos básicos: la infancia, la Escuela y la educación en derechos humanos. Tal y como se ha visto a lo largo de esta tesis doctoral, el Derecho tiene la función de definir qué es la infancia, porque las ideas referentes a los derechos de las niñas y los niños que provienen de un entorno socio-jurídico, lo explicitan de manera clara. En muchas ocasiones, como por ejemplo, con la proclamación de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, el Derecho reforzó la identidad autónoma y la capacidad de empoderamiento de la infancia, y en consecuencia, reconoció derechos que antes habían pasado desapercibidos, como por el ejemplo el derecho a conocer que se tienen derechos. Este último hecho fue promovido y reforzado por el Derecho, y condicionó una representación alternativa de la infancia.

Respecto a la Escuela, el Derecho ha recibido un aporte magnífico de los teóricos críticos y en contrapartida ha posicionado el Sistema Escolar en el marco del Sistema Mundial de educación en derechos humanos, también desde una visión

alternativa de cuáles son sus propósitos y acciones en un mundo que intenta disminuir las situaciones de desigualdad e injusticia social.

Y en todo este proceso circular, el Derecho se ha encargado de señalar qué es la educación en derechos humanos posicionando a la infancia como fin último sobre una superestructura conocida como Escuela. El Derecho reconoce, a través del Sistema Mundial y Nacional de educación en derechos humanos, que la educación en derechos humanos está centrada en el niño y la niña, que los derechos deben ser enseñados y vividos en la Escuela, y que las manifestaciones de discriminación en el currículo escolar deben ser combatidas para lograr el empoderamiento de las niñas y niños. Bajo esta línea, el Derecho ha determinado no solamente una visión activa de la infancia, que se construye en interacción con otros actores, sino unos sistemas de enseñanza-aprendizaje que han de procurar mantener, regular, construir y reconstruir un concepto de infancia que garantice los derechos humanos.

En otras palabras, los resultados de esta tesis doctoral tendrían la capacidad de ofrecer al profesorado de las escuelas una herramienta para reconocer su función docente desde parámetros creados y consolidados en el Derecho, muchas veces difíciles de comprender, pero al mismo tiempo, obligatoriamente útiles en la formación integral de las niñas y los niños. Por otra parte, esta tesis doctoral también tendría la capacidad de ofrecer a quienes crean y ejecutan el Derecho, una interpretación complementaria que sirva para acercarse al papel de la Escuela en general, y en particular al papel del profesorado, en virtud de los lineamientos teóricos críticos con el propósito de poner de relieve que el ejercicio de los derechos no solo está sujeto a grandes y profundas reflexiones filosóficas, cosa no

obstante de indudable importancia, procesos no obstante de indudable importancia, sino al día a día en el marco de procesos educativos como puede ser el uso de los materiales curriculares en la primera infancia. En definitiva, la infancia, la Escuela, y el Derecho, forman una amalgama que se ha construido a lo largo de los años, pero que gracias a la educación en derechos humanos nos da la oportunidad de seguir construyendo y criticando nuestras propias prácticas curriculares en las aulas de Educación Infantil.

Finalmente, la tesis doctoral ha señalado que el análisis crítico de los materiales curriculares para la primera infancia garantiza la crítica a unos compromisos adquiridos por el sistema escolar en la formación de los ciudadanos y ciudadanas en los primeros años. Se considera que el primer contacto que tienen los niños y niñas sobre un aspecto relacionado con el currículum escolar, como es la promoción del respeto de los derechos humanos, condiciona desde las primeras etapas cómo se perciben y materializan las experiencias frente al ejercicio de estos derechos. El diagnóstico de cómo se enseñan los derechos humanos en los materiales curriculares es crucial. De la misma forma, estos análisis pueden ser trasladados a otros escenarios y procesos de las aulas de Educación Infantil. En este sentido, el análisis crítico de los materiales curriculares basado en los derechos humanos, ha sido una apuesta, en primer lugar, por conocer, valorar y reconstruir los significados de la representación de la educación en derechos humanos y, en segundo lugar, para incorporar las reflexiones y conclusiones en la formación del profesorado de Educación Infantil. De esta manera, el proceso sigue abierto y comprometido con una idea continua de profundizar sobre la mejor, o al menos la

más adecuada, manera de acercarnos a una formación que garantice el derecho a una educación en derechos humanos en la primera infancia.

ESQUEMA REFERENCIAS

I. TRATADOS INTERNACIONALES, RESOLUCIONES, DISPOSICIONES NORMATIVAS EUROPEAS Y NACIONALES

1. Instrumentos de las Naciones Unidas y otros organismos internacionales
2. Instrumentos del Consejo de Europa
3. Instrumentos de la Unión Europea
4. Instrumentos nacionales

II. LIBROS, CAPÍTULO DE LIBRO Y ARTÍCULOS

1. Libros y capítulos de libro
2. Artículos

REFERENCIAS

I. TRATADOS INTERNACIONALES, RESOLUCIONES, DISPOSICIONES NORMATIVAS EUROPEAS Y NACIONALES

1. Instrumentos de las Naciones Unidas y otros organismos internacionales

Naciones Unidas. *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948).

Resolución 217 A (III) de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Naciones Unidas. *Declaración de los Derechos del Niño* (1959). Resolución 1386 (XIV) de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Naciones Unidas. *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989). Resolución 44/25 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Naciones Unidas. *Educación y derechos humanos*. (1993). Resolución 1993/56 de la Comisión de Derechos Humanos.

Naciones Unidas. *Nota de la secretaría* (1993). Informe (A/CONF.157/23).

Naciones Unidas. *La Declaración y Programa de Acción de Viena de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos* (1993). Resolución A/RES/48/121 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Naciones Unidas. (1993). *Instituciones nacionales de promoción y protección de los derechos humanos*. Resolución 48/134 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Naciones Unidas. *Proclamación del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en materia de derechos humanos* (1994). Resolución A/RES/49/184 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Naciones Unidas. *Informe del Secretario General sobre las medidas adoptadas en relación con la declaración de un decenio para la educación en derechos humanos* (1994). Documento E/CN.A/1994/39.

Naciones Unidas. “*Preparación de un plan de acción para la celebración de un decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*” (1994). Informe del Secretario General Documento A/49/261-E/1994/110/Add.1, anexo.

Naciones Unidas. *Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos sobre la aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos* (1996). Nota del Secretario General A/51/506 Add.1.

Naciones Unidas. *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004, y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos: Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos* (1997). Informe del Secretario General A/52/469/Add.1.

Naciones Unidas. *Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos* (1998). Resolución

A/RES/53/114 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Aprobada el 9 de noviembre de 1998.

Naciones Unidas. *Comentario General No.1, Los propósitos de la Educación* (2001). Documento CRC/GC/2001/1 del Comité de los Derechos del Niño.

Naciones Unidas. *Comentario General No.2, El papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos del niño* (2002). Documento CRC/GC/2002/2 del Comité de los Derechos del Niño.

Naciones Unidas. *Comentario General No.5, Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño* (2003). Documento CRC/GC/2003/5 del Comité de los Derechos del Niño.

Naciones Unidas. *Comentario General No.7, Implementación de los derechos del niño en la primera infancia* (2005). Documento CRC/C/GC/7/Rev.1 del Comité de los Derechos del Niño.

Naciones Unidas. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2004). Resolución A/RES/59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Naciones Unidas. *Medidas complementarias del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos* (2004). Resolución 2004/71 del Consejo de Derechos Humanos.

Naciones Unidas. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2005). Resolución A/RES/59/113B de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Naciones Unidas. *Comentario General No.7, Implementación de los derechos del niño en la primera infancia.* (2005). Documento CRC/C/GC/7/Rev.1 del Comité de los Derechos del Niño.

Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* (2007). Resolución A/HRC/RES/6/10 del Consejo de Derechos Humanos.

Naciones Unidas. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2009). Resolución A/HRC/RES/12/4 del Consejo de Derechos Humanos.

Naciones Unidas, *Evaluación final de la implementación de la primera fase del Programa Mundial de educación en derechos humanos* (2010).

Naciones Unidas. *Proyecto de declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* (2010). Recomendación A/HRC/AC/4/2 del Comité Asesor del Consejo de Derechos Humanos.

Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* (2010). Documento A/HRC/13/L.22 del Consejo de Derechos Humanos.

Naciones Unidas. *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2010). Nota de la

Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Informe A/HRC/15/28 del Consejo de Derechos Humanos.

Naciones Unidas. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos: aprobación del plan de acción para la segunda etapa* (2010). Resolución A/HRC/15/L.26 del Consejo de Derechos Humanos.

Naciones Unidas. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos: aprobación del plan de acción para la segunda etapa* (2010). Resolución A/HRC/RES/15/11 del Consejo de Derechos Humanos.

Naciones Unidas. *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2010). Nota de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Informe A/HRC/15/28 del Consejo de Derechos Humanos.

Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* (2010). Documento A/HRC/13/L.22 del Consejo de Derechos Humanos.

Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* (2011). Resolución A/RES/66/137 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Naciones Unidas. *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos* (2012). Resolución A/HRC/RES/21/14 del Consejo de Derechos Humanos.

Naciones Unidas. *Proyecto de plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2014). Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Informe A/HRC/27/28 del Consejo de Derechos Humanos.

Naciones Unidas. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos: aprobación del plan de acción para la tercera etapa* (2014). Resolución A/HRC/27/L.20 del Consejo de Derechos Humanos.

UNESCO. *Recomendación sobre la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa de los derechos humanos y las libertades fundamentales* (1974).

UNESCO. *Plan de Acción Mundial sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia* (1993). Resolución 27C/5.8 de la Conferencia General de la UNESCO.

2. Instrumentos del Consejo de Europa

Consejo de Europa. *Sobre la enseñanza de los derechos humanos* (1978). Recomendación R (78) 41 del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

Consejo de Europa. *Declaración sobre la intolerancia – Amenaza para la Democracia* (1981). Declaración del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

Consejo de Europa. *Conclusiones reunión de expertos sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos en la escuela primaria* (1981).

Consejo de Europa. *Enseñanza y aprendizaje acerca de los derechos humanos en las escuelas* (1985). Recomendación R (85) 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

Consejo de Europa. *Recomendación sobre educación en derechos humanos* (1997). Recomendación 1346 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa.

Consejo de Europa. *Recomendación sobre educación en responsabilidades de los individuos* (1999). Recomendación 1401 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa.

Consejo de Europa. *Reporte presentado por el Comité de Cultura y Educación de la Asamblea Parlamentaria* (1998). Informe elaborado por el relator Valentino Martelli. Documento 8283.

Consejo de Europa. *Recomendación relativa a la educación para la ciudadanía democrática* (2002). Recomendación 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

Consejo de Europa. *Recomendación Educación para Europa* (2004). Recomendación 1682 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa.

Consejo de Europa. *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* (2010). Recomendación 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

Consejo de Europa. *Growing with children's rights. A Conference on the implementation of the Council of Europe Strategy for the Rights of the Child 2012-*

2015 (2012). Documento adoptado por el Comité de Ministros del Consejo de Europa.

Consejo de Europa. *Estrategia del Consejo de Europa para los derechos de los niños (2016 – 2021) Derechos Humanos de la infancia* (2016). Documento adoptado por el Comité de Ministros del Consejo de Europa.

Consejo de Europa. *A educación en el Consejo de Europa: Competencias y cualificaciones para la vida en democracia* (2017)”. Documento elaborado por el Departamento de Educación y el Comité Directivo de las Políticas y Prácticas Educativas.

3. Instrumentos de la Unión Europea

Comisión de las Comunidades Europeas. *Hacia una Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia* (2006). Comunicación de la Comisión COM (2006) 367.

Comisión Europea. *Una Agenda de la UE en pro de los Derechos del Niño* (2011). Documento COM(2011) 60 final de la Comisión al Parlamento Europeo, el Consejo, el Comité Económico y social Europeo y el Comité de las Regiones.

Parlamento Europeo. *Hacia una Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia* (2008). Resolución P6_TA (2008) 0012 del Parlamento Europeo.

Unión Europea. *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (2000). Diario Oficial de las Comunidades Europeas C 364/1.

Unión Europea. *Directrices de la UE para la promoción y protección de los derechos del menor* (2007). Documento del grupo de trabajo de derechos humanos de la Unión Europea.

Unión Europea. *Tratado de la Unión Europea, versión consolidada* (2012). Diario Oficial de la Unión Europea /C 326/01.

Unión Europea. *EU Guidelines on Children and Armed Conflict* (Bruselas: Consejo de la Unión Europea) (2008).

4. Instrumentos nacionales

Ayuntamiento de Madrid. *Plan Estratégico de Derechos Humano del Ayuntamiento de Madrid* (2016). Tercera Tenencia de Alcaldía, páginas 1 a 100.

Generalitat Valenciana. *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana* (2008). Diari Oficial núm. 5734 de 03.04.2008.

Gobierno de España. *Contestación al cuestionario enviado solicitando información sobre la aplicación y desarrollo en España de la Resolución 12/4 del Consejo de Derechos Humanos sobre el Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2010). Documento PGO/MSS/Nº 253/2010.

Gobierno de España. *Plan de Derechos Humanos* (2008). Consejo de Ministros del Gobierno de España. 12 de diciembre de 2008, páginas 1 a 42.

Gobierno de España. *Informe de evaluación del Plan de Derechos Humanos* (2012). Ministerio de la Presidencia. Noviembre de 2012, páginas 1 a 133.

Gobierno Vasco. *Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos* (2007). Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social. Diciembre de 2007, páginas 1 a 246.

Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. *Plan de Acción en Derechos Humanos en Castilla-La Mancha* (2007). Consejería de Educación y Ciencia. Diciembre de 2007, páginas 1 a 60.

Reino de España. *Constitución Española* (1978). BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

Reino de España. *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (1990). BOE número 238, de 4 de octubre de 1990.

Reino de España. *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria* (1991). BOE número 152, de 26 de junio de 1991.

Reino de España. *Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil* (1991). BOE número 216, de 9 de septiembre de 1991.

Reino de España. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (2006). BOE número. 106 de 4 de mayo de 2006.

Reino de España. *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* (2006). BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006.

Reino de España. *Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia* (2006). Consejo de Ministros del Gobierno de España, 6 de junio de 2006.

Reino de España. *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* (2007). BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007.

Reino de España. *Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil* (2008). BOE núm. 5, de 5 de enero de 2008.

Reino de España. *Comparecencia del señor Ministro de Educación, Cultura y Deporte* (2012). Congreso de los Diputados. X Legislatura. Número 31. Sesión número 2 (extraordinaria). 31 de enero de 2012.

Reino de España. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (2013). BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Reino de España. *Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia* (2013). Consejo de Ministros del Gobierno de España, 5 de abril de 2013.

Reino de España. *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (2014). BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014.

República Francesa. *Circulaire n° 85-192 du 22 mai 1985* (1985). Ministerio de Educación Nacional.

República Francesa. *Informe sobre los Derechos de la Infancia* (Paris: Secrétariat d'Etat à la famille) (1990).

República Francesa. Ministère des Affaires Sociales de la Santé et de la Ville Paris (Paris: Comité Français d'Education à la Santé) (1993).

II. LIBROS, CAPÍTULOS DE LIBRO Y ARTÍCULOS

1. Libros y capítulos de libro

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., “Human Rights in the Nursery School” en STANLEY, H. (ed.), *The challenges of human rights education* (London: Cassell) (1991).

ÁLVAREZ VELEZ, M., I., *La protección de los derechos del niño: en el marco de las Naciones Unidas y en el Derecho Constitucional español* (Madrid: Universidad Pontificia de Comillas) (1994).

AREA, M., “Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum” en ESCUDERO, J. M., Y AREA, M., *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (Madrid: Editorial Síntesis) (1999).

BAILEY, K., R., *The girls are the ones with the pointy nails: An exploration of children's conceptions of gender* (London: Althouse Press) (1993).

BANDMAN, B., *Children's right to freedom, care and enlightenment* (London: Routledge) (2013).

BLACK, M., *Children First: The story of UNICEF, past and present* (New York: Oxford University Press) (1996).

BLAISE, M. *Playing it straight: Uncovering gender discourse in early childhood education*. (Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge) (2005).

BRANDER, P. *et al.*, *Compass: Manual for human rights education with young people* (Strasbourg: Council of Europe Publishing) (2012).

BRUGELLES, C., & CROMER, S., *Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide* (France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2009: 1^a ed.).

CARDENAS, S., *Chains of justice: the global rise of state institutions for human rights* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press) (2014).

CARMONA LUQUE, M., R., *La Convención sobre los Derechos del niño: Instrumento de progresividad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos* (Madrid: Librería-Editorial Dykinson) (2012).

BROWN, B., *Unlearning discrimination in the early years* (Trentham Books Limited: Staffordshire) (1998).

Consejo de Europa. *Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice* (Warsaw: OSCE/ODIHR, UNESCO, OHCHR) (2009).

COLLINS, M., *Global citizenship for young children* (London: Sage) (2008).

Comisión Europea. *The Rights of the Child. Qualitative Eurobarometer*. (2010).
Reporte de TNS Qual+ solicitado por el Directorado General de Justicia y coordinado por el Directorado General de Comunicación. (Bruselas: Comisión Europea).

DONNELLY, J., *Universal human rights in theory and practice* (London: Cornell University Press) (2013).

EBERHARD, L., y HARRIBEY, L., *The Council of Europe and youth: thirty years of experience* (Strasbourg: Council of Europe) (2002).

ECOLE DE L'ILLE., *Les droits de l'enfant 2014-2015* (Rennes: Ecole de l'Ille) (2015).

EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS. *Excursion to the past – teaching for the future: Handbook for teachers* (Wien: FRA) (2009).

FAIRCLOUGH, N., *Language and Power* (London: Routledge) (2013).

FEINBERG, J., *Social philosophy* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall) (1973).

FLOWERS, N., *Human Rights Here and Now: Celebrating the Universal Declaration of Human Rights* (Minneapolis: Human Rights USA Resource Center) (1998).

FLOWERS, N., BREDERODE, M.E., y SZELÉNYI, Z., *Compasito: Manual on human rights education for children* (Budapest: Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe) (2007).

FORTAT, R., y LINTAF, L., *Pour une éducation à la paix et aux droits de l'homme* (Bruxelles: Vie Ouvrière) (1989).

FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido* (Madrid: Siglo XXI) (2005).

GAITÁN MUÑOZ, L., *La Infancia en cifras* (Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social) (2009).

GIBSS, G., *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa* (Madrid: Ediciones Morata) (2012).

GIL, F., JOVER, G., y REYERO, D., *La enseñanza de los derechos humanos: 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades* (Barcelona: Paidós) (2001).

GIMENO SACRISTÁN, J., *El curriculum, una reflexión sobre la práctica* (Madrid: Morata) (1991: 3ª ed.).

GIROUX, H. A., *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition* (South Hadley: Bergin & Garvey) (1983).

GOLLOB, R., y KRAPF, P. *Exploring children's rights: lesson sequences for primary schools* (Strasbourg: Council of Europe) (2007: 5ª ed.).

GRUNDY, S., *Producto o praxis del currículum* (Madrid: Ediciones Morata) (1998).

HOWE, R. B., y COVELL, K., *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship* (Toronto: University of Toronto Press) (2005)

HOYLES, M., y EVANS, P., *The politics of childhood* (London: Journeyman Press) (1989).

HUMPHREY, J., “Epilogue”, en TARROW, N. (ed.), *Human Rights and Education* (Oxford: Pergamon Press) (1987).

INTERNATIONAL PLANNED PARENTHOOD FEDERATION EUROPEAN NETWORK., *Sexuality Education in Europe. A reference guide to policies and practices* (Brussels: IPPF European Network) (2006).

JAMES, A., y JAMES, A., *Constructing childhood: Theory, policy and social practice* (Hampshire: Palgrave MacMillan) (2004).

JAMES, A., JENKS, C. y PROUT, A., *Theorizing Children* (Cambridge: Teachers College Press) (1998).

KIWAN, D. J., *Education for inclusive citizenship* (London: Routledge) (2007).

LANE, J., *Young children and racial justice* (London: National Children's Bureau) (2008).

LAPAYESE, Y., “National initiatives in human rights education: The implementation of human rights education policy reform in schools” en ZAJDA, J. (ed.), *International handbook on globalisation, education and policy research* (Dordrecht: Springer) (2005).

LE GAL, J., *Les droits de l'enfant à l'école: pour une éducation à la citoyenneté* (Bruselas: De Boeck Université) (2008).

HEATER, D., *Human Rights Education in Schools; Concepts, Attitudes and Skills* (Strasbourg: Council for Cultural Cooperation). Documento DECS/EGT (84) 26 del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa (1984)

MACNAUGHTON, G., *Doing Foucault in early childhood studies: Applying poststructural ideas* (London: Routledge) (2005).

MARTINETTI, F., *Les droits de l'enfant* (Paris: J'ai lu) (2002).

McCOWAN, T., *Education as a Human Right: Principles for a Universal Entitlement to Learning* (London: Bloomsbury Academic) (2013).

MEINTJES, G., “Human Rights Education as Empowerment: Reflections on Pedagogy” en ANDREOPOULOS, G. J., y CLAUDE, R. P. (eds.), *Human Rights For the Twenty-first Century* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press) (1997).

MESSINA, C., SUNDARAM, V., y DAVIES, I., “Democratic Citizenship Education in Textbooks in Spain and England” en WILLIAMS, J. H., y

BOKHORST-HENG, W.D. (eds.), *(Re) Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State* (Rotterdam: SensePublishers) (2016).

MIHR, A., *Human Rights Education: Methods, Institutions, Culture and Evaluation* (Magdeburg: Institut für Politikwissenschaft) (2004).

MONTAGNES, I. *Textbooks & learning materials 1990–1999: a global survey* (Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2000).

MOORCROFT, C., *Developing Citizenship: Year 1* (2005) (London: A&C Black Childrens & Educational).

MORSINK, J., *The Universal Declaration of Human Rights: origins, drafting, and intent*. (Pennsylvania: University of Pennsylvania Press) (1999).

Naciones Unidas., *Handbook on National Human Rights Plans of Action* (New York: Naciones Unidas) (2002).

Naciones Unidas, UNICEF y Fundación Bernard Van Leer., *Guía a la Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (La Haya: Fundación Bernard van Leer) (2007).

Naciones Unidas y UNESCO., *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos* (New York y Ginebra: Naciones Unidas) (2012).

NICKEL, J. W., *Making sense of human rights: Philosophical reflections on the universal declaration of human rights* (California: Univ of California Press) (1987).

ORAÀ, J. O., y ISA, F. G., *La declaración universal de derechos humanos* (Deusto: Universidad de Deusto) (2002).

ORTAT, R., y LINTAF, L., *Pour une éducation à la paix et aux droits de l'homme* (Bruxelles: Vie Ouvrière) (1989).

OSLER, A., "Human Right Educating and Education For Democratic Citizenship: Competing or Complementary agendas" en MAHLES, C. MIHR, A y REETA, T. (eds.), *The United Nations Decade For Human Rights Education and the Inclusion of National Minorities* (Frankfurt am Main: Peter Lang Pub Incorporated) (2009).

PIDGEON, S. L., "Learning Reading and learning gender" en BARRS, M., y PIDGEON, S., (eds.), *Reading the Difference: Gender and Reading in the Primary School* (London: Centre for Language in Primary Education) (1993).

PROUT, A., y JAMES, A., "A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems" en PROUT, A., y JAMES, A. (eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (London: Routledge) (1997).

REY MARTÍNEZ, F., (dir.), *Los derechos humanos en España: un balance crítico* (Valencia: Tirant lo Blanch) (2015).

RISC., *Growing Up Global Early years global education handbook* (2008) (London: Risc).

ROSENCZVEIG, J. P., *Le droit des enfants* (Paris: Bayard Culture) (2011).

ROUSSEAU, J. J. *Emilio* (Paris: Edaf) (1982).

RUANE, B., KAVANAGH, A.M., WALDRON, F., DILLON, S., MAUNSELL, C., O'REILLY, M., PRUNTY, A. y PIKE, S. "Bringing Alive the Spirit of Human Rights': Irish Teachers' Understanding of and Dispositions Towards Human Rights and Human Rights Education" en WALDRON, F., y RUANE, B. (eds.), *Human Rights education: Reflections on theory and practice* (Dublin: Liffey Press) (2010).

SACRISTÁN, A., "El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica" (1991) 296 *Revista de Educación*, pgs. 245-259.

SÁNCHEZ BLANCO, C., *De la Educación Infantil y su crítica: dilemas curriculares. Escolaridad temprana y discusión ideológica* (Sevilla: MCEP) (2000).

SÁNCHEZ FERRIZ, R., y JIMENA QUESADA, L., *La enseñanza de los derechos humanos* (Barcelona: Ariel) (1995).

SARMIENTO, D. *El Derecho de la Unión Europea* (Madrid: Marcial Pons) (2016).

SAVOLAINEN, K., *Education as a means to world peace: The case of the 1974 UNESCO recommendation* (Jyväskylä: University of Jyväskylä) (2010).

SEBALY, K., "Educating About Human Rights: Teacher Preparation" en BERNSTEIN, N., (ed), *Human Rights and Education* (Oxford: Pergamon Press) (1987).

SEXUALITY INFORMATION AND EDUCATION COUICIL OF THE UNITED STATED., *Guidelines for Comprehensive Sexuality Education* (2004) (New York: Fulton Press).

SHAFER, S., “Human Rights Education in Schools” en BERNSTEIN, N., (ed), *Human Rights and Education* (Oxford: Pergamon Press) (1987).

SMITH, A. B., *Understanding children and childhood: A New Zealand perspective* (Wellington: Bridget Williams Books) (2013).

STALFORD, H., *et al.*, *Developing Indicators for the Protection, Respect and Promotion of the Rights of the Child in the European Union. Summary Report European Union Agency for Fundamental Rights* (European Union Agency for Fundamental Rights) (2009).

STARKEY, H., *Symposium sur L'éducation relative aux droits de l'homme dans les écoles d'Europe occidentale* (Viena: Consejo de Europa) (1985).

STEINBERG, S., y KINCHELOE, R., *Kinderculture: The Corporate Construction of Childhood* (Boulder: Westview Press) (1998).

TOMAŠEVSKI, K., *Human rights in education as prerequisite for human rights education* (Gothenburg: Novum Grafiska) (2001).

TORNEY-PURTA, J., “Human Rights and Education Viewed in a Comparative Framework: Synthesis and Conclusions” en BERNSTEIN, N., (ed). *Human Rights and Education* (Oxford: Pergamon Press) (1987).

TORRES, J., *El curriculum oculto* (Madrid: Ediciones Morata) (1991).

UGARTE, C., *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos* (Pamplona: Eunsa) (2005).

UNESCO. *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding* (Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1949).

UNESCO. *The Universal Declaration of Human Rights. A guide for the teacher* (Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1953).

UNESCO., *Proceeding of the International Congress on Teaching of Human Rights* (Viena: UNESCO) (1978).

UNESCO., *Report by the Director-General on the proceedings of the International Congress on Human Rights Teaching, Information and Documentation* (Malta: UNESCO) (1987).

UNESCO., *Human Rights Teaching* (Paris: UNESCO) (1993).

UNICEF., *Manual Child Friendly School* (New York: UNICEF) (2009).

UNICEF., *Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools* (Ginebra: UNICEF) (2014).

UNICEF., *Children's Rights in the Digital Age* (Melbourne: UNICEF) (2014).

VEERMAN, P. E., *The rights of the child and the changing image of childhood.* (Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers) (1992).

VERHELLEN, E., “Changes in the images of the child” en FREEMAN, M., y VEERMAN, P. (eds.), *The ideologies of children's* (Netherlands: M. Nijhoff Publishers) (1992).

VILLAAMIL, O., A., *Derecho político español Tomo II: Derechos fundamentales y Órganos del Estado: Según la Constitución de 1978* (Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces SA) (2017).

VYGOTSKY, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona: Crítica) (1996).

WEINBRENNER, P., y FRITZSCHE, K., *Teaching human rights: suggestions for teaching guidelines* (Berlin: German Commission for Unesco) (1993).

WYNESS, M., *Childhood and Society* (Hampshire: Palgrave Macmillan) (2012).

YOUF, D., *Penser les droits de l'enfant* (Paris: Presses universitaires de France) (2002).

2. Artículos de investigación

ALDERSON, P., “Human rights and democracy in schools do they mean more than`picking up litter and not killing whales"?” (1999) 7:2 *The International Journal of Children s Rights*, pgs. 185-205.

ALSTON, P., “Reconceiving the UN human rights regime: challenges confronting the new UN Human Rights Council” (2006) 7 *Melbourne Journal of International Law*, pgs. 185-224.

ASLAN, C., y KARAMAN-KEPENEKCI, Y., “Human rights education: A comparison of mother tongue textbooks in Turkey and France” (2008) 13:1 *Mediterranean Journal of Educational Studies*, pgs. 101-124.

BAJAJ, M., “Human rights education: Ideology, location, and approaches” (2011) 33:2 *Human Rights Quarterly*, pgs. 481-508.

BANKS, J.A., “Human rights, diversity, and citizenship education” (2009) 73:2 *The Educational Forum*, pgs. 100-110.

BROMLEY, P., MEYER, J. W., y RAMIREZ, F. O., “Student-centeredness in social science textbooks, 1970-2008: A cross-national study” (2011) 90:2 *Social Forces*, pgs. 547-570.

CHALABI, A., “The nature and scope of states' obligation to adopt a national human rights action plan” (2014) 18:4-5 *The International Journal of Human Rights*, pgs. 391-413.

CILLERO-BRUÑOL, M., “Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios” (1997) 234 *Infancia: Boletín del Instituto Interamericano del Niño—OEA*, pgs. 1-13.

COLMENAR-ORZAES, C., “Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: Su desarrollo en la época de la Restauración” (1991) 10 *Historia de la Educación*, pgs. 89-105.

COVELL, K., y HOWE, R. B., “Moral education through the 3 Rs: Rights, respect and responsibility” (2001) 30: 1 *Journal of moral education*, pgs. 29-41.

DONNELLY, J., "How are rights and duties correlative?" (1982) 16:4 *The Journal of Value Inquiry*, pgs. 287-294.

ELOSEGUI, M., "Education for Citizenship and the Human Rights" (2008) 58 *Persona & Derecho*, pg. 417.

ELY-YAMIN, A., "Empowering visions: toward a dialectical pedagogy of human rights", (1993) 15 (4) *Human Rights Quarterly*, pgs. 640-685.

GERBER, P., "Education about human rights: Strengths and weaknesses of the UN Declaration on Human Rights Education and Training", (2011) 36 (4) *Alternative Law Journal*, pgs. 245-249.

HÄGGLUND, S. y SAMUELSSON, I. P., "Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship" (2009) 41:2 *International Journal of Early Childhood*, pgs. 49-63.

HAMMARBERG, T., "UN Convention on the Rights of the Child-and How to Make It Work" (1990) 12: 1 *Human Rights Quarterly*, pgs. 97-105.

HANCOCK, R. E., "Global Citizenship Education: Emancipatory Practice in a New York Preschool" (2017) 31: 4, *Journal of Research in Childhood Education*, pgs. 571-580.

HORNBERG, S., "Human rights education as an integral part of general education" (2002) 48:3-4 *International review of education*, pgs. 187-198.

HOWE, R. B., y COVELL, K., "Miseducating children about their rights" (2010) 5:2 *Education, Citizenship and Social Justice*, pgs. 91-102.

HSIEH, H. F., y SHANNON, S. E., "Three approaches to qualitative content analysis" (2005) 15:9 *Qualitative health research*, pgs. 1277-1288.

JEROME, L., "Interpreting Children's Rights Education: Three perspectives and three roles for teachers" (2016) 15:2 *Citizenship, Social and Economics Education*, pgs. 143-156.

LOHRENSCHEIT, C., "Dialogue and Dignity-Linking Human Rights Education with Paulo Freire's" Education for Liberation"" (2006) 5:1 *JSSE-Journal of Social Science Education*, pgs. 126-134.

LOHRENSCHEIT, C., "International approaches in human rights education" (2002) 48:3-4 *International Review of Education*, pgs. 173-185.

LÓPEZ ATXURRA, R., y CABA COLLADO, M. A. D. L., "Los derechos humanos en los libros de primaria del conocimiento del medio: una estrategia de educación de la ciudadanía" (2003) 9:35 *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, pgs. 54-64.

MACNAUGHTON, G., "Human Rights Education for All: A Proposal for the Post-2015 Development Agenda" (2015) 24 *Washington International Law Journal*, pgs. 537-569.

MARTÍNEZ-BELLO, V. E., y MARTÍNEZ-BELLO, D. A., “Depictions of Human Bodies in the Illustrations of Early Childhood Textbooks” (2016) 44:2 *Early Childhood Education Journal*, pgs. 181-190.

MARTÍNEZ-BELLO, V. E., y MARTÍNEZ-BELLO, J. T., “Bodies displayed on walls: are children’s bodies represented in an inclusive way in the pictures on the walls in their early childhood educational environments?” (2017) 37:2 *Early Years*, pgs. 173-188.

MERRIGAN, M., “Education in responsibility in order to secure human rights in times of crisis” (2014) 13:3 *JSSE-Journal of Social Science Education*, pgs. 98-107.

MESSINA, C., y JACOTT, L., “An exploratory study of human rights knowledge: a sample of kindergarten and elementary school pre-service teachers in Spain” (2013) 14:3, *Human Rights Review*, pgs. 213-230.

MEYER, J. W., BROMLEY, P., y RAMIREZ, F. O., “Human rights in social science textbooks: Cross-national analyses, 1970–2008” (2010) 83:2 *Sociology of Education*, pgs. 111-134.

MOSS, P., “Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice” (2007) 15:1 *European Early Childhood Education Research Journal*, pgs. 5-20.

NIETO-BEDOYA, M., “La educación de párvulos en la segunda mitad del siglo XIX: Palencia, un ejemplo singular” (2006) 340 *Revista de Educación*, pgs. 809-846.

OSLER, A., "Children's rights, responsibilities and understandings of school discipline" (2000) 15:1 *Research papers in Education*, pgs. 49-67.

QUENNERSTEDT, A., "The construction of children's rights in education—a research synthesis" (2011) 19:4 *The International Journal of Children's Rights*, pgs. 661-678.

QUENNERSTEDT, D., "Children, But Not Really Humans? Critical Reflections on the Hampering Effect of the" 3 p's" (2010) 18: 4 *The International Journal of Children's Rights*, pgs. 619-365.

RIOS-KOHN, R., "The Impact of the United Nations Convention on the Rights of the Child on UNICEF's Mission" (1996) 6 *Transnational Law & Contemporary Problems*, pgs. 287-307.

RUSSELL, S. G., y TIPLIC, D., "Rights-based education and conflict: a cross-national study of rights discourse in textbooks" (2014) 44:3 *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, pgs. 314-334.

SÁNCHEZ-SÁINZ, M., *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en educación infantil: orientaciones prácticas* (Madrid: Los libros de la Catarata) (2010).

SÁNCHEZ-SÁINZ, M., PENNA-TOSSO, M., y DE LA ROSA-RODRIGUEZ, B., "Somos como somos: 12 Inclusiones, 12 Transformaciones" (Madrid: Comisiones Obreras) (2016).

SÁNCHEZ-SÁINZ, M., PENNA-TOSSO, M., y DE LA ROSA-RODRIGUEZ, B., *Somos como somos. Deconstruyendo y transformado la Escuela* (Madrid: Los Libros de la Catarata) (2016).

SÁNCHEZ-SÁINZ, M., PENNA-TOSSO, M., y DE LA ROSA-RODRIGUEZ, B., *“Somos como somos: 12 Inclusiones, 12 Transformaciones. Colorea con Mermel”* (Madrid: Comisiones Obreras) (2016).

SARDENBERG, M., “Committee on the Rights of the Child: Basic Processes” (1996) 6 *Transnational Law & Contemporary Problem*, pgs. 263-286.

STRUTHERS, A. E., “Human rights education: educating about, through and for human rights” (2015) 19:1 *The International Journal of Human Rights*, pgs. 53-73.

SUAREZ, D., “Professionals and the Construction of Human Rights Education” (2007) 51:1 *Comparative Education Review*, pg. 66.

TIBBITTS, F., “Understanding what we do: Emerging models for human rights education” (2002) 48:3 *International Review of Education*, pgs. 159-171.

TOIVANEN, R., “The Politics of Terminology: Human Rights Education vs. Civic Education” (2009) 5:37 *International Journal for Education Law and Policy*, pgs. 37-44.

TRUEBA MARCANO, B., “Modelos didácticos y materiales curriculares en educación infantil” (1997) 33 *Investigación en la Escuela*, pgs. 35-46.

UGARTE, C., "El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Perspectiva de futuro" (2005) 8 *ESE: Estudios sobre educación*, pgs. 119-134.

ÜNAL, F., "Children's rights in life sciences textbooks in primary education in Turkey" (2013) 8:16 *Educational Research and Reviews*, pgs. 1470-1476.

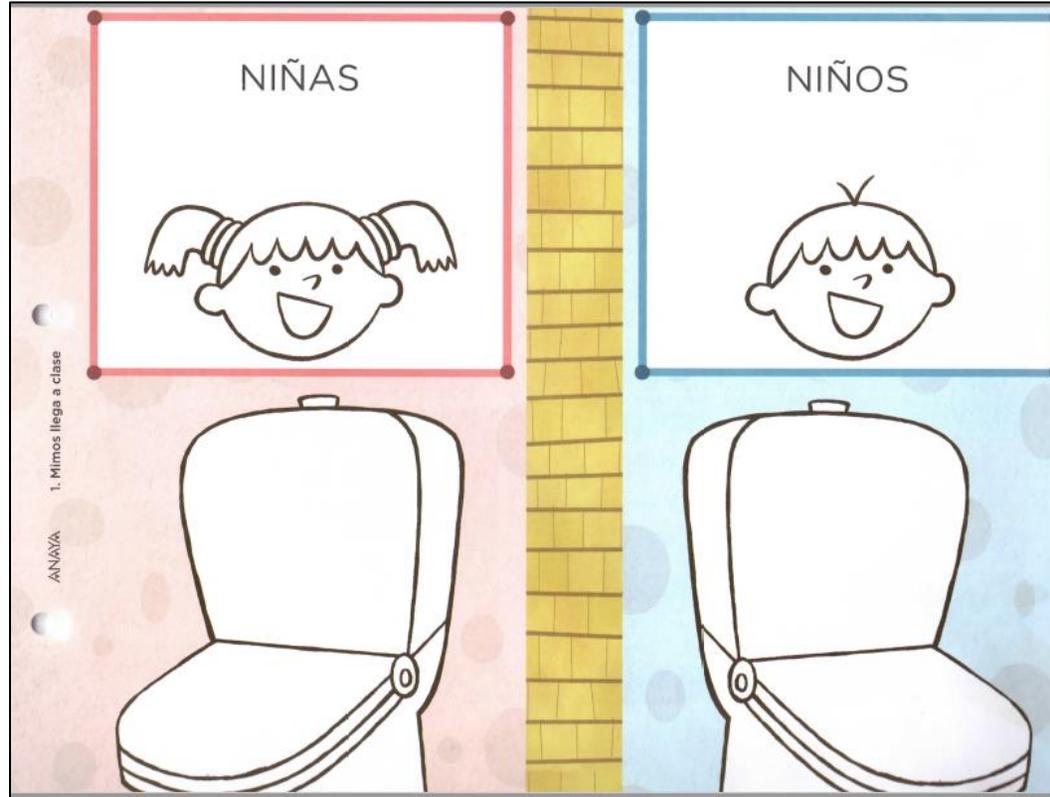
VAGHRI, Z., "CRC General Comment 7 indicators framework: a tool for monitoring the implementation of child rights in early childhood" (2011) 10:2 *Journal of Human Rights*, pgs. 178-188.

WALDRON, F., y OBERMAN, R., "Responsible citizens? How children are conceptualised as rights holders in Irish primary schools" (2016) 20:6 *The International Journal of Human Rights*, pgs. 744-760.

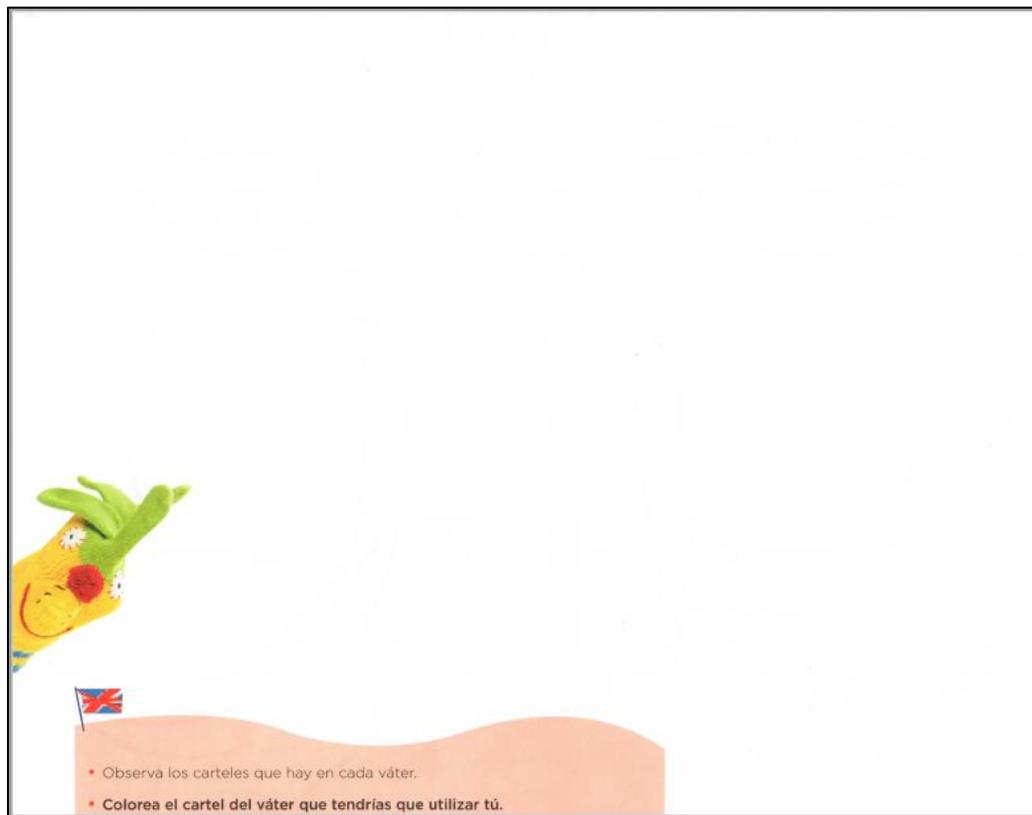
ZEMBYLAS, M., CHARALAMBOUS, C; y CHARALAMBOUS, P., "Teachers' pedagogical perspectives and teaching practices on human rights in Cyprus: an empirical exploration and implications for human rights education" (2016) 11:3 *Pedagogies: An International Journal*, pgs. 197-217.

ANEXOS

Anexo I. Ejemplos de unidades de muestreo de libro de texto para 3 años⁶¹⁷



⁶¹⁷ Fuente: Libro de texto ¡Qué idea!. Editorial Anaya. 2012. Estos ejemplos escaneados han sido tomados con fines exclusivamente académicos.









ANAYA
6. Excursión a la granja

- Señala con el dedo la granjera que está delgada.
- Recorta trocitos de papel y pégalos en el delantal de la granjera gorda.
- Pica por las líneas de puntos y pega el cubo al lado de la granjera gorda y la escoba al lado de la delgada.



Anexo 2. Ejemplos de unidades de muestreo de un libro de texto para 4 años⁶¹⁸

Los consejos de 




INTENTA COGER EL LÁPIZ SIN APRETARLO Y COLOCA LOS DEDOS EN LA POSICIÓN ADECUADA. ¡TE RESULTARÁ MÁS SENCILLO ESCRIBIR, PINTAR Y DIBUJAR!

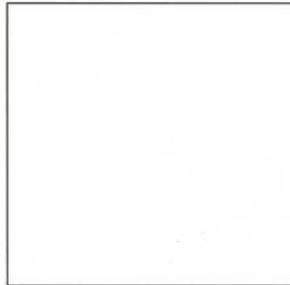
ES IMPORTANTE QUE RESPETES EL TURNO DE PALABRA Y QUE ESCUCHES LO QUE TIENEN QUE DECIR LOS DEMÁS.

⁶¹⁸ Fuente: Libro de texto El viaje de Suso. Editorial Santillana. 2012. Estos documentos escaneados han sido tomados con fines exclusivamente académicos.

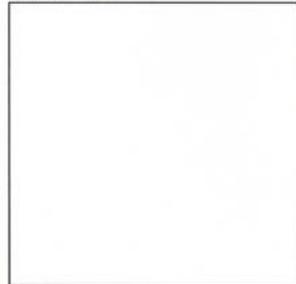
¿QUÉ OCURRE EN LA OBRA DE TEATRO?



CENICIENTA QUIERE IR AL BAILE



CENICIENTA LLEGA AL PALACIO



CENICIENTA PIERDE UN ZAPATO



EL PRÍNCIPE ENCUENTRA A CENICIENTA



NOMBRE: _____

FECHA: _____

**6**
Ficha**El guion de la obra**

A Suso se le han desordenado las páginas de la obra de teatro.
¿Lo ayudamos a ordenarlas?

- Recortar las escenas del lateral y pegarlas para ordenar la historia.
- En la parte posterior colorear el marco del final que a cada uno le gustaría para la obra.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

LOS 4 FANTÁSTICOS

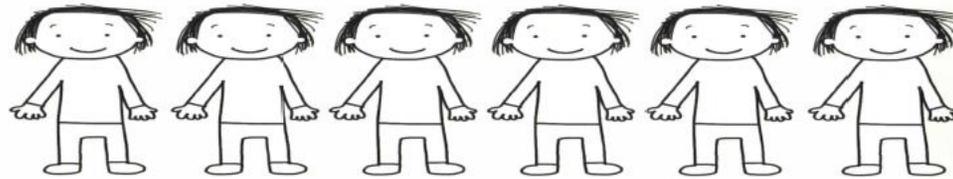
LOS 5 PIRATAS

LOS 6 BAILARINES



TÍTULO: LOS _____

ACTORES:



NOMBRE: _____ FECHA: _____



EVALUACIÓN

Suso y sus amigos están ilusionados. Quieren ser grandes actores y ya están pensando en cuál será su próximo trabajo. ¿Los ayudamos a decidirse?

- ♦ Elegir el título de la obra de teatro o película que a cada uno le gustaría representar y colorear la casilla.
- ♦ Copiar el título en la ficha y colorear la cantidad de actores que participarán. Escribir en la casilla cuántos actores actuarán.
- ♦ Colorear la máscara si se ha decidido hacer una obra de teatro o la cámara si será una película.
- ♦ En la parte posterior, dibujar un cartel para el espectáculo que cada uno haya elegido.

Unidad 4 • Los sueños y las películas