
C A P Í T U L O 3

LA APLICACION DEL CURRÍCULUM Y LOS DERECHOS HUMANOS (RESULTADOS DE UN ESTUDIO DE CAMPO)

(Parte de la información que aparece en este capítulo se adaptó del informe final presentado por Carlos King y Carmen Delgado)

LA APLICACION DEL CURRÍCULUM Y LOS DERECHOS HUMANOS:

Para poder examinar la aplicación actual del currículum nacional en las escuelas y aulas del país, así también como para determinar las necesidades y prioridades de los centros de educación básica, específicamente en relación con la educación en derechos humanos, dos investigadores nacionales contratados por el IIDH efectuaron un estudio de campo en una serie de escuelas del área metropolitana y en otras dos importantes ciudades (**véase el Anexo 2 para una lista de las escuelas incluidas en el estudio**). Se visitó tanto escuelas rurales como urbanas y el estudio se centró en los niveles de la educación parvularia y en los grados de primero a sexto de la educación básica.

El equipo de investigadores utilizó una combinación de metodologías de diagnóstico para recoger la información necesaria en un intento por aumentar la confiabilidad de los resultados. En cada uno de los centros educativos, los investigadores se entrevistaron con el director del centro, un grupo de maestros del mismo, estudiantes de algunas escuelas visitadas y padres de familia de la comunidad. También observaron las condiciones, el ambiente y el funcionamiento de la escuela y las aulas, utilizando una guía de observación preparada especialmente para este efecto (**véase el Anexo 3 que contiene una copia de la guía de observación**). Durante las entrevistas el equipo intentó incluir una muestra representativa de los diferentes tipos de maestros que trabajan en el sistema educativo nacional, tales como maestros contratados por el Ministerio de Educación, maestros del programa EDUCO (un programa de educación comunal), maestros populares y otros que trabajan con programas financiados por ONG locales. Si bien debido a limitaciones de tiempo no fue posible efectuar un estudio profundo en todas las escuelas visitadas, el equipo sí pudo realizar un amplio diagnóstico de tres de las mismas, una dedicada a la educación parvularia y dos a la educación básica que compartían las mismas instalaciones físicas, una por la mañana y otra por la tarde. Estas tres escuelas se ubican en la zona de Jardines de la Sabana de la Ciudad Merliot.

La información presentada a continuación se refiere principalmente a las observaciones hechas, y la información recopilada, durante las numerosas entrevistas realizadas. Si bien el estudio presenta limitaciones debido al número reducido de escuelas visitadas, los resultados sirven como importantes indicadores para la toma de decisiones sobre las posibles medidas a adoptarse para la promoción e incorporación de los derechos humanos en el sistema educativo salvadoreño. Los siguientes aspectos se consideran como indicadores de la presencia de derechos humanos en la escuela y en el aula: 1) condición de la estructura física; 2) el impacto de la estructura física en la calidad de la educación ofrecida; 3) la distribución de tiempo en el aula; 4) la participación de los alumnos en la vida académica; 5) la relación maestro-alumno; 6) el ambiente en el aula; 7) condiciones de admisión a la escuela; 8) indicadores de discriminación en el aula; 9) el currículum explícito en lo que a derechos humanos se refiere; 10) participación de los padres de familia en funciones organizadas por la escuela; y 11) condiciones socioeconómicas de los alumnos y su derecho a la educación.

La Condición de la Estructura Física y la Organización de los Centros Educativos:

La diversidad de escuelas visitadas reveló grandes diferencias en lo que a la calidad de la estructura física del edificio se refiere. En general, las escuelas urbanas visitadas disponían de instalaciones adecuadas para su labor educativa. No obstante, la mayoría de las instalaciones estaban descuidadas y en mal estado debido a la falta de limpieza y mantenimiento de las paredes y los patios y la carencia de adornos estéticamente acogedores en las paredes, dentro de y alrededor del edificio en general. En los casos en que los edificios no eran propiedad del Ministerio de Educación, se encontraban en peores condiciones. La iluminación y ventilación eran deficientes, las aulas inadecuadas, y en general se notó una falta de mantenimiento. Los edificios estaban en un estado general de deterioro. Esto se debía principalmente a que ni el personal de la escuela ni el Ministerio de Educación estaba en condiciones de hacer las reparaciones necesarias, ya que el edificio era alquilado. Se pudo constatar que las escuelas ubicadas cerca de los sectores más populares o marginados estaban en un estado similar de deterioro como las ya descritas.

La escuela rural estudiada parecía encontrarse en condiciones aún peores que las escuelas urbanas desde el punto de vista de la estructura física del edificio. Una consistía simplemente de seis postes que sostenían una lámina de metal como techo y que había sido parcialmente destruido días antes por una tormenta. Otra de las escuelas rurales también estaba construida de láminas de metal que cubrían todas las paredes, con escasa iluminación y ventilación. Esto hace que la escuela sea un lugar excesivamente caliente. En ambas escuelas, el piso era de tierra.

La carencia de espacio físico en el aula también influía en la distribución de los pupitres e inevitablemente afectaba el ambiente pedagógico. En casi todas las escuelas, tanto las urbanas como las rurales, los pupitres, ya sea individuales o dobles, estaban colocados en fila. Los directores explicaron que esta disposición era necesaria debido al hacinamiento de las escuelas y/o el tamaño reducido de las aulas. Sin embargo, el equipo encontró un centro de educación parvularia que, a pesar del espacio tan reducido disponible y la gran cantidad de niños matriculados, había colocado los pupitres en grupos de trabajo a fin de permitir a los niños interactuar.

Impacto de la Estructura Física en la Calidad de la Educación Ofrecida:

La estructura física de las escuelas estudiadas parecía ocasionar un impacto en la calidad de la educación ofrecida. Las condiciones inadecuadas no ofrecen suficiente estímulo como para fomentar el desarrollo personal de cada alumno. Y no son solamente las condiciones físicas de las escuelas las que han tenido un efecto adverso en la educación ofrecida, sino que la carencia de escuelas ha impactado también la calidad de la educación. Por ejemplo, todas las escuelas urbanas visitadas trabajaban bajo un sistema de "doble turno" - es decir, dos escuelas funcionan en un solo edificio, una por la mañana y otra por la tarde. Aunque esto permite que un gran número de niños tengan acceso a la educación, la situación ha creado una serie de inconvenientes según los propios directores de las escuelas. Estos inconvenientes, o problemas, incidían directa y/o indirectamente en la calidad de la educación ofrecida.

En primer lugar, en la mayoría de los casos la coordinación entre las dos escuelas es deficiente y causa fricciones y numerosos problemas. El personal de cada escuela encuentra difícil responsabilizar a alguien por los daños que ocurren a la estructura física y al equipo o mobiliario de la escuela. Por otra parte, el personal de ambas escuelas expresaron el temor de que no pueden dejar nada en las aulas, tales como afiches, murales, dibujos y otros trabajos realizados por los alumnos, materiales didácticos, libros o materiales bibliotecarios, etc., debido al hecho de que cada escuela teme que la otra dañe o robe los mismos. A causa de esta situación, el ambiente pedagógico es muy defectuoso y no fomenta la expresión gráfica y creatividad de los alumnos ni de los maestros. Inevitablemente, esto viene a afectar la calidad del aprendizaje que tiene lugar dentro de la escuela.

Segundo, el sistema de "doble turno" que se ha adoptado en las escuelas ha tenido el efecto de reducir el número de horas que cada alumno pasa en la escuela. La mayoría de las escuelas visitadas tienen un horario matutino y vespertino de cuatro horas de duración cada una, incluyendo el recreo. Antes de establecerse este nuevo sistema, todos los alumnos asistían a la escuela por la mañana y por la tarde también. Los niños que asisten por la tarde tienen otra dificultad que no comparten sus compañeros de la mañana: el hecho de que muchos de los maestros trabajan un turno doble. Según los directores de los centros educativos, por la tarde los maestros llegan muy cansados y por lo tanto brindan una educación muy deficiente. Estos factores inciden adversamente en el derecho del niño a una educación de calidad y que contribuiría al pleno desarrollo de su potencial intelectual y personal.

Distribución del Tiempo en el Aula:

Las escuelas incluidas en el estudio tienen aproximadamente tres horas y media de lecciones programadas cada día, con dos recreos de 15 minutos cada uno. Los investigadores encontraron que el

tiempo real que se dedicaba al aprendizaje en el aula era significativamente menor. En muchos casos, la primera media hora se dedica a reuniones generales en las cuales muchas veces se celebran actos cívicos. Además, los recreos a veces duran más del tiempo oficial programado, a menudo hasta media hora cada uno. La distribución del tiempo en muchas escuelas también incluye un recreo para comer, que consiste de una merienda pequeña que sirve como un suplemento nutritivo para los niños que provienen de familias de bajos ingresos. Si bien la intención es buena, ésta viene a ser otra actividad que reduce el tiempo dedicado a actividades educativas. En muchos casos la cantidad de tiempo que se dedica cada día al aprendizaje disminuye a menos de tres horas cuando se rebaja el tiempo que se pasa en estas actividades "extracurriculares".

Otro problema que parecer resultar en la pérdida de tiempo lectivo para los alumnos es el alto índice de ausentismo de los maestros. Una práctica común que se ha observado en las escuelas es que cuando los maestros no llegan a trabajar, los directores envían niños mayores a las aulas para encargarse de las clases que no tienen maestro. Esto sucede con más frecuencia cuando se trata de los primeros dos ciclos de la educación básica.

La Participación de los Alumnos en la Vida Escolar:

El equipo de investigadores identificó la participación activa de los alumnos en las actividades escolares y la vida académica en general como un indicador de la presencia y práctica de los derechos humanos en los centros educativos. No obstante, descubrieron que menos de la mitad de las escuelas visitadas tienen asociaciones estudiantiles. En muchos casos los directores expresaron su opinión de que consideran a los alumnos incapaces de participar en ciertos tipos de actividades escolares que implican la toma de decisiones. En las escuelas que tenían asociaciones de este tipo, en muchos casos sólo incluían alumnos de cuarto grado o más. Era poco común encontrar asociaciones estudiantiles en que se incluían niños de los primeros grados de la educación básica.

El estudio de campo demostró que la participación de estas asociaciones estudiantiles generalmente se limitaba a actividades sociales y eventos deportivos. Generalmente, los directores y los maestros no consideran que los alumnos sean capaces de participar en la toma de decisiones académicas o administrativas, ni en problemas derivados de la relación maestro-alumno. El funcionamiento de las asociaciones estudiantiles también se limita a periodos de tiempo o fechas específicas, tales como el día del maestro, campeonatos deportivos, actividades escolares sociales, etc.

Los investigadores descubrieron una importante diferencia entre las opiniones expresadas por los directores y maestros de los centros educativos en cuanto a la importancia de la participación estudiantil y la participación real observada. En realidad, existe muy poca participación estudiantil en las escuelas visitadas durante el estudio de campo. Si bien se da mucho énfasis a métodos participativos en los nuevos programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación, los métodos participativos se usan muy poco en el funcionamiento general de las escuelas y en el aula.

Con el fin de entender la actitud de los maestros hacia un estilo de enseñanza más participativa y menos vertical, en sus entrevistas con los maestros el equipo de investigadores hizo diferentes preguntas relacionadas con el tema. También compararon las opiniones expresadas por los maestros con las prácticas por ellos usadas en el aula para ver si coincidían. Las preguntas se centraron en dos temas principales: **organización y participación**. En cuanto a organización, los investigadores canalizaron sus preguntas hacia la utilidad o importancia que atribuían a que los alumnos tuvieran sus propias asociaciones, comités, representantes, etc., y si estas organizaciones estudiantiles representarían una amenaza al "buen funcionamiento" de la escuela. Los investigadores notaron una discrepancia importante entre las opiniones expresadas por los maestros sobre este tema, y las prácticas reales en el aula. Mientras que casi todos los maestros (94%) apoyaron la idea de que los alumnos tomaran la iniciativa mediante organizaciones estudiantiles, afirmando que era importante para su desarrollo educativo, en realidad sólo el 71% puso su opinión en práctica.

En cuanto a la participación, los investigadores trataron de determinar las opiniones y las acciones de los maestros en relación con la importancia de que los alumnos participaran en la toma de decisiones acerca de asuntos relacionados con actividades escolares. Sólo el 66% de los maestros entrevistados estuvieron de acuerdo con la idea de que los alumnos participaran en la toma de decisiones en asuntos escolares. Sin embargo, los investigadores encontraron que en la práctica, el 73% de los maestros incluían a sus alumnos en sus decisiones acerca de actividades escolares. Pareciera que aunque el tercio de los maestros observados no creen que los alumnos sean capaces de participar activamente en la toma de decisiones, en la realidad incluyen a sus alumnos en la toma de decisiones relacionadas con la escuela.

Los investigadores encontraron que de todas las escuelas visitadas, las parvularias parecían demostrar mayor dedicación al alumno (centradas en el alumno) y más estímulo por el ambiente del aula. En comparación con las otras escuelas de educación básica, las parvularias disponían de mayor variedad en cuanto a materiales didácticos para el aula. Las paredes de las otras escuelas ofrecían pocos estímulos ambientales. Los únicos materiales disponibles en estas escuelas, tanto las urbanas como las rurales, eran tiza y una pizarra. En casi todos los centros educativos, los maestros se quejaron de la falta de materiales didácticos suministrados por el Ministerio de Educación. Dijeron que el material nunca alcanzaba para todo el año lectivo, y que por esa razón habían tenido que cobrar cuotas sociales a los padres de familia para compensar la falta de material.

Tomando como base la información recogida durante el estudio de campo, en general parece que la puesta en práctica de un modelo participativo de educación sería difícil y que primero habría que superar numerosos obstáculos. Aparte de las discrepancias que existen entre las opiniones y las prácticas de los maestros y directores, otros factores, tales como la falta de espacio en las aulas, condiciones ambientales poco cómodas (temperaturas altas, falta de ventilación, aulas ruidosas), la carencia de recursos para actividades, el bajo nivel motivacional y la falta de iniciativa de parte de los maestros, también constituyen barreras que impedirían la incorporación de nuevos modelos educativos que promueven y practican valores relacionados con los derechos humanos y la democracia.

Relación Alumno-Maestro:

Según el Director Nacional de Diseño Curricular, la relación alumno-maestro generalmente se basa en una posición de "autoridad y conocimiento" por parte de los maestros. Esta posición crea un entorno educativo centrado en las actividades del maestro, y no en el proceso de aprendizaje del alumno. Los maestros ponen énfasis en cumplir con los contenidos esbozados en los programas de estudio, lo cual inevitablemente perjudica la ejecución de metodologías adecuadas para el aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

Además del papel autoritario que desempeñan los maestros, parece que existe también un elemento de sobreprotección. Esto se manifiesta en la actitud de los maestros en el sentido de que "ellos saben qué es mejor para los alumnos", lo cual inevitablemente coloca al alumno en un papel más pasivo, y no se le responsabiliza por su propio aprendizaje. Existen muy pocas oportunidades para que los alumnos sean los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. En general, las metodologías observadas en la clase enfatizan la repetición, el copiado de información, y la reproducción o "repetición maquinal" de lo que el maestro había presentado o explicado en clase. Ninguno de los directores entrevistados estaba en condiciones de afirmar que los maestros de su escuela usaban un estilo educativo que realmente estimulara el autoaprendizaje, el descubrimiento y la autonomía de los alumnos.

Si bien los maestros asumen un papel autoritario, parecen haber abandonado el uso del castigo físico violento en el aula. No obstante, durante el tiempo de observación en el aula, se notaron algunos castigos no violentos, v.g. como poner de pie cara a la pared al alumno. El tipo de castigo más frecuente parece ser enviar al alumno indisciplinado a la oficina del director o subdirector de la escuela, donde

deben permanecer por cierto tiempo. Según los alumnos entrevistados, a veces los directores aplican algún tipo de castigo físico, v.g. les pegan en las manos con una regla o les obligan a estar de pie por largo tiempo. En las entrevistas individuales, ningún director o maestro admitió que usara castigos físicos contra los alumnos. Al contrario, manifestaron su absoluta desaprobación de prácticas de este tipo. Sin embargo, algunos de los alumnos con quienes los investigadores hablaron en privado afirmaron que su maestro eventualmente pegaba a sus alumnos en la mano con una regla si su conducta era muy mala.

Según los directores y los padres de familia entrevistados, los padres en general perciben el uso de castigos físicos en el aula de dos maneras muy diferentes. Algunos padres le dan permiso a la escuela para que sus hijos sean castigados si su conducta es mala, aún severamente cuando la situación lo amerita. Otros padres de familia desaprueban completamente el uso de castigos violentos contra sus hijos. Según uno de los directores, hasta pueden llegar a cometer actos de violencia contra el maestro si se dan cuenta de que se ha usado algún tipo de castigo físico contra su hijo.

En cuanto a las expectativas de los maestros acerca del rendimiento académico de sus alumnos, el equipo de investigadores encontró que las expectativas de los maestros en las escuelas públicas son muy bajas. Por lo tanto, muchos directores comentan que las opiniones de los maestros en cuanto a los bajos logros académicos de los alumnos se reflejan en sus acciones en el aula y en su relación con los alumnos. Según los directores, muy pocos maestros están dispuestos a aceptar la responsabilidad por el bajo rendimiento académico de sus alumnos. Más bien, lo atribuyen a la situación familiar de los alumnos, la falta de colaboración por parte de los padres, las condiciones socioeconómicas de la población estudiantil y la carencia de materiales didácticos.

También parece ser que existe un trato diferente de los alumnos con base en su sexo. En muchas ocasiones los maestros dividen a los alumnos por género, colocando a las niñas en un lado del aula y a los niños en el otro. Según algunos directores, este tipo de separación es necesaria para evitar problemas, ya que los niños tienden a molestar, tocar o pegar a las niñas. Dijeron que los padres a menudo se quejan de esta situación.

Ambiente en el Aula:

El equipo de investigadores hizo preguntas específicas a los maestros a fin de evaluar el clima normativo del aula en las diferentes escuelas visitadas y así medir el grado hasta el cual se realiza el derecho de los alumnos a un aula emocionalmente segura que estimule y refuerce su desarrollo. Centrarón estas preguntas en cuatro indicadores específicos: **la colocación de los pupitres, el ambiente en el aula, las relaciones entre los alumnos, y la participación espontánea de los alumnos en la clase.** En cuanto a la colocación de los pupitres en el aula, los investigadores pidieron que los maestros expresaran su opinión sobre la organización ideal o modelo, como un indicador del tipo de educación implícito utilizado. Aunque el 78% de los maestros preferían colocar los pupitres en grupos pequeños o un círculo grande, en vez de la organización tradicional de los pupitres en fila, la mayoría dijo que una disposición de este tipo no era posible debido a limitaciones de espacio y recursos. Sólo el 20% de los maestros entrevistados realmente preferían colocar los pupitres en fila. No obstante, ésta es la organización observada con más frecuencia en las escuelas del país.

En cuanto al ambiente en el aula, los investigadores midieron indirectamente la importancia que asignan los maestros a la creación de un clima estimulante en el aula. Se preguntó a los maestros si consideraban que materiales didácticos, tales como cuadros, murales, afiches y mapas inciden positiva o negativamente en el período de concentración y la participación de los alumnos en la clase. El 92% de los maestros entrevistados dijeron que estos materiales tenían una influencia positiva en los alumnos. Sin embargo, en la práctica y debido a los factores que ya se han comentado, estímulos como estos materiales didácticos rara vez se ven en las aulas.

Para medir el grado hasta el cual las escuelas visitadas son capaces de crear y promover un ambiente educativo que fomente la integración y la cooperación entre los alumnos, los investigadores preguntaron a los maestros sobre las relaciones que existían entre sus alumnos. Hicieron preguntas acerca de conductas típicas, v.g. si los alumnos se prestan sus útiles entre sí, la cooperación entre niños que trabajan en grupo, su capacidad de integrarse y cooperar durante el recreo, si los niños se acusaban mutuamente de acciones no apropiadas en clase, etc. Los investigadores encontraron que en la mayoría de los casos las relaciones entre los niños eran buenas. No obstante, en casos más específicos, especialmente donde el conflicto armado había tenido mayor impacto, pudieron identificar ejemplos de discriminación entre los alumnos. En muchos casos, los niños que no habían podido asistir a la escuela en el pasado debido al conflicto armado o a la falta de recursos económicos, no podían integrarse con éxito en el aula y a menudo eran objeto de discriminación por parte de los otros alumnos.

Los investigadores usaron la variable del nivel de participación espontánea de los alumnos en el aula como un indicador indirecto del nivel de tensión que existía entre los alumnos en la clase, y su serenidad al interactuar con el maestro. Infirieron que la serenidad de los alumnos al participar espontáneamente, hasta cierto punto era indicativa de la franqueza del maestro y que fomentaba la libertad de expresión. En contraste, un bajo nivel de participación espontánea podría reflejar la falta de confianza y posiblemente el temor de hablar, lo cual podría indicar una violación de este derecho. El 58% de los maestros entrevistados afirmaron que los alumnos en su clase eran muy espontáneos en su participación. Cuando se les pidió que especificaran el tipo de participación que era más frecuente en los alumnos, la mayoría de los maestros dijeron que mayormente los alumnos hacen preguntas sobre sus tareas y piden que se les aclare ciertos temas presentados. Sólo el 28% de estos maestros reportaron intervenciones más creativas y/o analíticas por parte de los alumnos. Esta información pareciera reforzar la idea de que el maestro desempeña un papel predominantemente autoritario en el aula.

Condiciones de Admisión a los Centros Educativos:

Tal y como lo establece la legislación salvadoreña, cada miembro de la población en edad escolar tiene derecho a una educación básica. Sin embargo, los investigadores encontraron muchos casos en todo el país de algún tipo de exclusión, y no solamente en las escuelas privadas sino también en las públicas. Este fenómeno se asocia frecuentemente con factores económicos. El equipo de investigadores identificó las siguientes prácticas que resultan en la exclusión:

- 1) **Recursos Económicos:** En todas las escuelas visitadas los directores justificaron la necesidad de cobrar algún tipo de cuota o "contribución social" para poder cubrir los gastos básicos de la administración y funcionamiento de la escuela. En algunos casos el dinero recogido se usa para comprar útiles para el aula como tiza, papel, etc., y una vez más se afirmó que los materiales distribuidos por el Ministerio de Educación no alcanzan para cubrir las necesidades educativas de los alumnos. En muchos centros educativos, el pago de esta cuota es un requisito indispensable para que el alumno sea aceptado en la escuela. Las familias que no tienen los recursos económicos para pagar las cuotas en muchos casos no pueden matricular a sus niños. Otras instituciones han establecido diferentes cuotas basadas en el monto que cada familia puede pagar, eximiendo a aquellas que no están en condiciones de pagar nada. Si bien estas cuotas son justificables y comprensibles, el hecho de que sean una precondition para la admisión del niño a la escuela obviamente viola la legislación educativa e internacional ratificada por el Estado.
- 2) **Afiliación Religiosa:** En algunos casos el pertenecer a algún grupo religioso en particular ha sido otro motivo de exclusión de la escuela. Algunas escuelas consideran las diferencias religiosas como un obstáculo a la plena participación de los alumnos de diferentes religiones en ciertas actividades escolares, especialmente las relacionadas con el esparcimiento social o las de carácter cívico. Este tipo de exclusión obviamente es una violación a los derechos humanos y discrimina en contra de ciertos niños con base en su afiliación religiosa.

- 3) **Los Padres no Pueden Presentarse en la Escuela con Su Hijo para la Matrícula:** Los investigadores encontraron que algunas escuelas no aceptan a los estudiantes si no les acompaña el adulto responsable de ellos a la hora de la matrícula. Los estudiantes que se encuentran en esta situación, especialmente los adolescentes que no tienen ningún pariente que se responsabilice por ellos o cuyos padres no quieren asistir o bien no pueden acompañar a sus hijos, no pueden matricularse, y por lo tanto son excluidos de la educación.
- 4) **Estudiantes Mayores:** Otro motivo de exclusión es la edad del estudiante. En ciertas escuelas no se aceptan estudiantes cuya edad sea considerablemente más alta que la respectiva edad promedio para el grado. Dada la historia de conflicto del país, muchos niños no pudieron asistir a la escuela antes pero ahora están ansiosos de ingresar. La mayoría de estos niños son de una edad bastante más allá de la edad promedio establecida como la más adecuada para cada grupo. Por lo tanto, en muchos casos a estos niños se les niega su derecho a una educación básica.

Indicadores de Discriminación en el Aula:

Con base en las entrevistas hechas a 54 maestros en los diferentes centros educativos incluidos en el estudio de campo, los investigadores identificaron una serie de conductas discriminatorias que eran evidentes en las acciones de los maestros en el aula. Resultó difícil evaluar posibles conductas discriminatorias en relación con ciertos tipos de estudiantes por medio del método de entrevistas directas con los maestros, ya que los maestros obviamente "quieren dar la respuesta correcta". No obstante, el equipo de investigadores pudo identificar potenciales áreas de discriminación al hacer preguntas indirectas que podrían indicar un comportamiento discriminatorio. Entre los indicadores identificados figuran los siguientes:

- 1) **Preferencias Personales:** La mayoría de los maestros comentaron que prefieren pedir ayuda o colaboración a cierto tipo de estudiante. Algunos de los criterios en que basaban su preferencia incluían: conducta, inteligencia, edad y sexo (**véase la Figura 29**). Si bien los tipos de preferencia son muy variados, los indicadores demuestran que en el aula se puede dar tanto lo que se conoce como la discriminación "positiva" como la "negativa" con base en las preferencias personales de los maestros. Al escoger a algún estudiante en particular para hacer una TÁREA específica o un favor especial, es posible que el maestro transmita un mensaje de confianza y afecto al niño escogido, mientras que los niños que nunca son escogidos para "privilegios" de este tipo posiblemente reciben un mensaje de que "no merecen que se le pida" o "no son suficientemente buenos". Mensajes encubiertos de este tipo por parte del maestro, sean intencionales o no, crean un ambiente de discriminación dentro de la escuela, y por lo tanto violan los derechos de los niños.

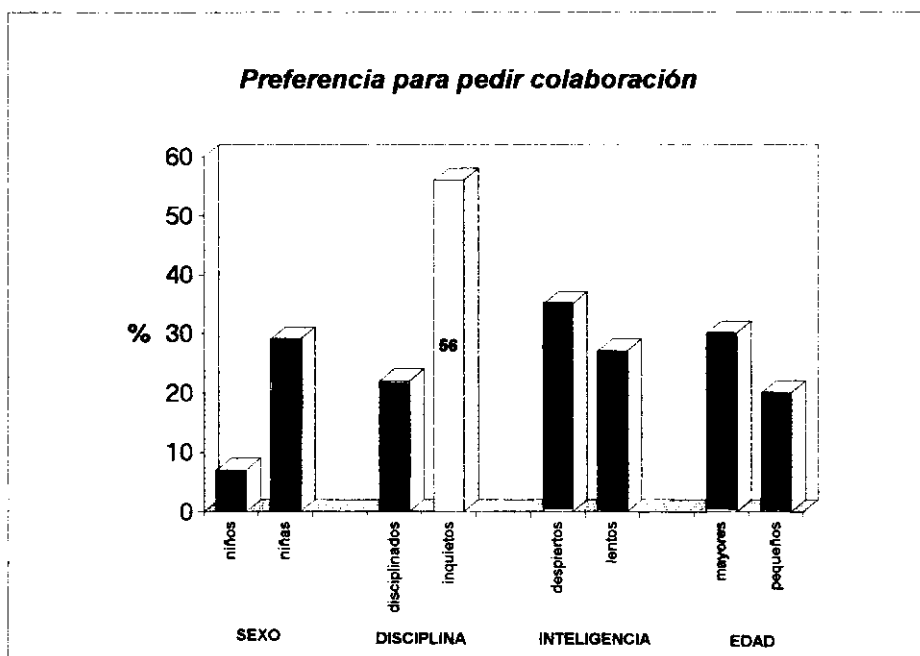


Figura 29

- a) **Comportamiento:** La variable que se mencionó con más frecuencia como la razón determinante de su preferencia era la conducta del alumno. El 78% de los maestros entrevistados reconocieron abiertamente que escogían a los niños con base en su comportamiento en el aula. No obstante, la mayoría de los maestros (el 56%) preferían trabajar con los niños más inquietos de la clase, mientras solamente el 22% afirmaron su preferencia por trabajar con los niños "mejor portados".
- b) **Inteligencia:** La segunda variable mencionada con más frecuencia fue el nivel de inteligencia del niño. Entre el 72% de los maestros que afirmaron hacer una preferencia con base en el nivel de inteligencia, el 35% dijeron que preferían trabajar con los niños más inteligentes, mientras que el 38% dijeron que prefieren pedir la colaboración de los niños "menos listos" de su clase, comentando que estos estudiantes necesitaban más estímulo.
- c) **Edad:** El 50% de los maestros entrevistados señalaron la edad como un factor determinante en su preferencia personal. El 30% de los maestros preferían pedir la colaboración de niños mayores, porque estos tenían más confianza y estaban más seguros de sí mismos. El 20% de los que afirmaron inclinarse por sus estudiantes más jóvenes dijeron que necesitaban más estímulo.
- d) **Sexo:** Si bien la variable de género parece ser uno de los factores menos importantes en las preferencias, un tercio de los maestros entrevistados se inclinaba por trabajar con un sexo más que el otro en la clase. La mayoría de los que especificaron su preferencia afirmaron que si pudieran elegir, escogerían trabajar con niñas. Las razones dadas para

su preferencia se relacionan más con la conducta de los niños; se dijo que en muchos casos las niñas se portan mejor que los varones. Por lo tanto, puede ser que esta preferencia refleje una discriminación de género y los patrones de conducta y socialización entre niños y niñas.

- 2) **Distribución del Espacio en el Aula:** El 70% de los maestros entrevistados afirmaron que empleaban criterios preestablecidos para la distribución de los estudiantes en el aula. Estos criterios variaban entre los diferentes maestros; por ejemplo, algunos colocaban a los niños por sexo, y otros según su edad, altura, comportamiento, etc. Si bien es común que los maestros decidan la disposición de los pupitres en el aula, si se decide con base en las características inherentes de los niños (y no con base en el orden alfabético o al azar), se podría interpretar la distribución como discriminatoria. Si los niños se colocan adelante o detrás con base en su sexo, buen o mal comportamiento, edad, etc., puede ser que esto transmita un mensaje encubierto a los niños. Ciertas posiciones se perciben como de "privilegio" o "los lugares reservados para los mejores estudiantes", mientras que otros se consideran como "los lugares para los peores estudiantes" o "para las niñas o los niños". Por otra parte, al no permitir que los niños tomen sus propias decisiones y que ellos mismos escojan donde sentarse, puede ser que se refuerce el papel tradicional del maestro autoritario.
- 3) **Imposición de una Religión Específica en el Aula:** Cuando se les preguntó si consideraban que la formación moral de los alumnos dentro del aula debería centrarse en una religión específica, el 46% de los maestros respondieron que la religión debería formar parte de la educación moral de los estudiantes. El 45% de estos maestros dijeron que la educación moral debería centrarse en la religión católica. Sólo el 1% dijo que debería incluirse la religión pero no centrarse en una religión en particular, a fin de respetar la diversidad de las afiliaciones religiosas de los niños. Claro está, imponer una religión específica sobre los estudiantes en el aula constituye una forma de discriminación y viola los derechos humanos de los niños.

El Currículum Explícito en el Aula y Derechos Humanos:

El Director Nacional de Diseño Curricular expresó la opinión de que los nuevos programas de estudio inspiran un espíritu de humanismo y personalismo e introducen, tanto implícita como explícitamente, elementos de derechos humanos y de educación moral y cívica. También afirmó que los nuevos programas orientarán la educación hacia el contenido y la vigencia académica de los principios de los derechos humanos dentro del aula. El objetivo principal de las orientaciones metodológicas recién introducidas al currículum nacional es lograr la transición del papel del maestro de una figura autoritaria a un facilitador del conocimiento. Aún así, el Director reconoce que no existe ningún material específico para la formación de maestros en derechos humanos y la incorporación plena del tema y la vigencia de los derechos humanos al sistema educativo formal.

Aunque el Ministerio de Educación ha introducido formalmente los nuevos programas para los niveles de la educación parvularia y hasta el tercer grado de la educación básica, pareciera, a juzgar por las observaciones de los investigadores y los comentarios hechos por los directores de las escuelas, que se sabe poco de, y se tiene poca experiencia con, los nuevos programas. Los directores confirmaron que en las escuelas los maestros no han recibido ninguna formación sistemática y explícita en el área de los derechos humanos. Mientras que la Ley General de Educación y los contenidos de los nuevos programas de estudio nacionales contemplan el tópico de los derechos humanos, el personal de las escuelas, y en muchos casos hasta los directores, no tienen una clara idea del contenido exacto de los programas, especialmente en lo que a los derechos humanos se refiere. En las entrevistas efectuadas a 54 maestros, cuando se les preguntó si existía un currículum sobre derechos humanos, el 73% respondieron negativamente (**véase la Figura 30**). Las respuestas de un porcentaje significativo de los entrevistados reflejan claramente la confusión que existe acerca del concepto en sí. La mayoría

ninguna entienda qué significa la educación en derechos humanos. En general, cuando los investigadores tocaron este tema, casi todos los maestros se refirieron a la educación moral y cívica.

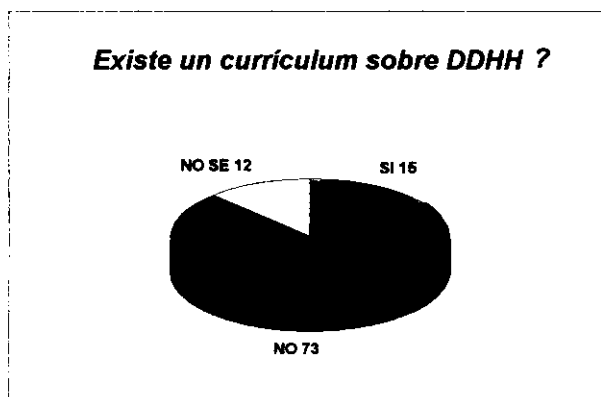


Figura 30

Tal y como quedó demostrado en los resultados de la encuesta más grande realizada por el Instituto Universitario de Opinión Pública, los maestros tendían a relacionar los derechos humanos con el control moral y social. En general, un importante número de maestros citaron diferentes problemas sociales relacionados con el índice de delincuencia, tales como las pandillas, los secuestros, la ola de asaltos violentos, etc. Muchos consideraban que el propósito de la educación, y de la educación en derechos humanos en particular, era concientizar a los estudiantes sobre el hecho de que estas acciones no son correctas. En otras palabras, estos actos de delincuencia se ven como "vicios morales" que necesitan controlarse mediante la educación en derechos humanos. Al igual que en el caso de los resultados de la encuesta más grande, estas respuestas parecen reflejar las actuales preocupaciones de los maestros, y probablemente de la población en general. Otros aspectos relacionados con la educación moral se mencionaron también, v.g. el respeto por los demás, en particular por los maestros, padres de familia y adultos, amor, amistad, familia, escuela, símbolos patrióticos, etc.

En general, muy pocas escuelas disponen de materiales didácticos sobre los derechos humanos. En las pocas ocasiones en que las escuelas habían recibido algún tipo de material sobre los derechos humanos, los directores afirmaron que provino de instituciones interesadas en promover el tema, tales como la Universidad Católica, y no del Ministerio de Educación. Cuando se les preguntó a los maestros si habían recibido algún tipo de capacitación para la educación en derechos humanos, el 71% afirmó que no y el 29% dijo que habían recibido un poco de capacitación. Ni un solo maestro dijo haber recibido una cantidad significativa de capacitación en el tema (véase la Figura 31).



**INVESTIGACIONES
JURIDICAS**

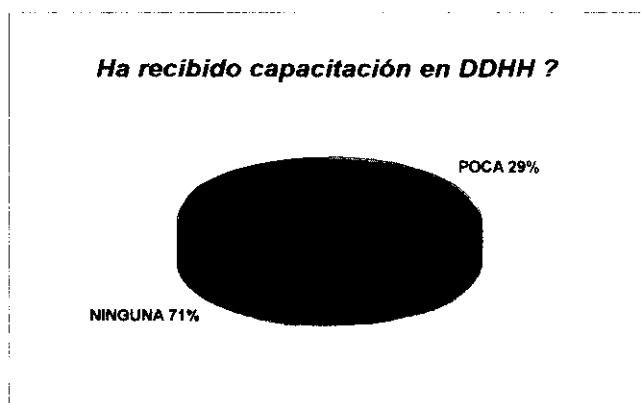


Figura 31

En cuanto a los tipos de maestros que habían recibido poca o ninguna capacitación, la distribución entre los maestros contratados por el Ministerio de Educación, los que participan en el programa de EDUCO y los de educación popular, era la siguiente:

NIVEL	MINISTERIO	EDUCO	M.POPULARES	TOTALES
POCA	22.58%	0%	50%	29.55%
NINGUNA	77.42%	100%	50%	70.45%
TOTALES	100.0%	100%	100%	100%

¿Se debe educar en Derechos Humanos en la escuela?

Es aparente que de los maestros que han recibido alguna capacitación, los de educación popular han recibido más. Mientras que sólo la cuarta parte (22,58%) de los maestros contratados por el Ministerio de Educación habían recibido alguna capacitación en derechos humanos y los derechos del niño, la mitad de los maestros populares entrevistados (50%) había recibido capacitación en esta área.

Cuando se les preguntó cuáles tópicos deberían enseñarse en la escuela en relación con los derechos humanos, hubo una diferencia notable entre las respuestas dadas por los maestros que trabajan con el Ministerio y los de educación popular. Los del Ministerio dieron respuestas muy dispersas, sin ninguna repetición sistemática de los temas. Entre sus respuestas figuraron las siguientes:

***Respeto** (deberes que los niños deben aprender)

- Respeto por uno mismo y por los demás
- Respeto por las opiniones
- Respeto por la forma de pensar de otros
- Respeto por la libertad de expresión
- Derecho a la educación y esparcimiento

***Derechos Humanos**

- Aprender la Declaración Universal de DDHH
- Derechos del Niño
- Derecho a la Vida
- Derecho a trabajo justo y reenumerado
- Derechos de la familia
- Respeto por las personas mayores

***Desarrollo Humano**

- Autoaceptación y autoestima
- Relaciones humanas
- Responsabilidad
- Amor por el prójimo
- Compartir
- No a las drogas y pandillas

En el caso de los maestros populares, las respuestas de casi todos los maestros entrevistados coincidieron sistemáticamente y se centraron en artículos específicos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros instrumentos internacionales, demostrando así su mayor conocimiento del tema. A veces las respuestas eran simplificadas y no necesariamente expresadas en términos técnicos. No obstante las principales respuestas incluían las siguientes:

- | | |
|--|---------------------------------------|
| *Derechos de la Mujer | *Sexismo |
| *Derecho a no ser maltratado | *Derechos del Niño |
| *Derecho a una educación | *Derechos de una escuela |
| *Derechos económicos | *Derechos y valores de una democracia |
| *Derechos como ciudadanos
(derechos constitucionales) | *Derecho a libertad de expresión |
| *Derecho a una vida digna | |

Aunque ambos grupos de maestros demostraron tener un conocimiento mínimo de los derechos humanos, es evidente que hace falta más capacitación a fondo sobre los elementos fundamentales de los derechos humanos si se pretende ejecutar con éxito algún tipo de programa para la incorporación de los derechos humanos al sistema educativo. La comprensión y percepción de los maestros del verdadero concepto de los derechos humanos es esencial, considerando el papel tan importante que desempeñan en el ciclo educativo.

La Participación de los Padres de Familia en las Funciones de la Escuela:

Para evaluar el nivel de participación de los padres de familia en la escuela, así también como para identificar los tipos de participación que se dan, el equipo de investigadores realizaron entrevistas con 50 padres de familia bajo diversas circunstancias. En las zonas rurales, los investigadores visitaron a los padres de familia en sus hogares. En las zonas urbanas, sin embargo, los entrevistadores debieron buscar otras oportunidades, y en muchos casos hablaron con los padres cuando fueron a recoger a sus hijos de la escuela.

El equipo de investigadores comenzó explorando el nivel de comunicación que tienen los padres con sus hijos en relación con los temas escolares. Poco más de la mitad de los padres dijeron que siempre hablan con sus hijos acerca de la escuela, o bien porque los niños ofrecían la información, o porque los padres les hacían preguntas. El 24% de los padres afirmaron que, o nunca preguntaban sobre temas escolares, o que sus hijos nunca hablaban de los mismos. En general, no obstante, la mayoría de los padres recibe información de sus hijos acerca de su vida escolar.

Cuando se les preguntó si participan de alguna manera en la escuela de sus hijos, el 78% de los entrevistados respondieron afirmativamente. Cuando se les preguntó sobre el carácter específico de su participación, muchos dieron respuestas relacionadas con ayuda para mejorar la escuela, v.g. pintar murales, colaborar para mejorar los materiales didácticos, etc. Los investigadores exploraron el tema más a fondo y preguntaron si los padres participaban en algún tipo de reuniones en la escuela. Las respuestas quedaron distribuidas de la siguiente manera:

Reuniones con la Dirección	18%
Reuniones con maestros	60%
Entrevistas personales	12%
Reuniones de padres	48%
Reuniones padres-hijos	12%
Otras reuniones	8%

La participación más frecuente de los padres era en reuniones con el maestro de sus hijos.

En cuanto a la opinión de los padres sobre la importancia de su participación en la determinación del contenido académico enseñado a sus hijos, el 82% dijeron que como padres deberían participar en este asunto. La mayoría de los que no estaban de acuerdo dijeron que no sabían suficiente acerca de cuestiones educativas como para participar, y que era la responsabilidad de los maestros decidir asuntos de esta índole. La mayoría de los padres que afirmaron que deberían participar, dijeron que deberían trabajar en colaboración con los maestros y los demás funcionarios escolares para determinar las asignaturas enseñadas a sus hijos. Un porcentaje muy reducido dijo que únicamente ellos deberían tener el derecho de decidir el tipo de educación que reciben sus hijos.

La mayoría de los padres entrevistados dijeron que apoyan y respetan la labor de los maestros de sus hijos. Cuando se les preguntó si consideraban que los maestros tenían una actitud de respeto hacia sus hijos, el 84% respondió de manera afirmativa. Cuando se les preguntó si el comportamiento del maestro era congruente con el respeto por los derechos humanos, especialmente con los derechos del niño, sólo el 70% contestó afirmativamente. Por lo tanto, la tercera parte de los padres entrevistados no creen que el comportamiento de los maestros de sus hijos sea congruente con el respeto por los derechos del niño.

Aunque cada comunidad es distinta, los investigadores encontraron que en muchas comunidades rurales el proceso de organización comunal en medio del conflicto armado aumentó la conciencia del importante papel que deben desempeñar los padres en la educación de sus hijos. En estos casos, los padres y la comunidad también se hicieron conscientes del carácter ideológico de la escuela en su área.

Condiciones Socioeconómicas de los Alumnos y su Derecho a la Educación:

El rendimiento del estudiante en la escuela depende de una variedad de factores, algunos personales y otros institucionales, y además de carácter social y/o familiar. En teoría, tanto las instituciones como la sociedad y la familia tienen el deber de proporcionar las condiciones más adecuadas para que los niños desarrollen todo su potencial personal. Los niños tienen el derecho de poder contar con el apoyo de estas diferentes entidades sociales. Sin embargo, en realidad no siempre se cumplen estos deberes y derechos. Una cantidad importante de niños ingresan al sistema educativo con una serie de dificultades y necesidades que los colocan en desventaja y no reciben todos los pocos, o muchos, beneficios que ofrece la escuela.

Para entender mejor este fenómeno, los investigadores estudiaron las características socio-familiares y condiciones de los niños en el primer ciclo de la educación básica que asisten a dos escuelas urbanas que funcionan en un solo edificio, una por la mañana y otra por la tarde. Se estudió un total de 329 niños entre el primero y cuarto grado de la educación básica. A través de su estudio de campo, los investigadores identificaron una serie de factores que ellos denominan "factores de riesgo" que inevitablemente pueden colocar a ciertos estudiantes en desventaja en términos educativos. Estos factores incluyen: 1) el no haber asistido a la parvularia; 2) el haber repetido uno o más grados académicos; 3) el hecho de tener padres que viven fuera del país; 4) el hecho de vivir con sólo uno de los

padres o con ninguno de los dos; y 5) el hecho de que trabajan. Los investigadores descubrieron varias relaciones entre estos factores y su impacto global en las ventajas educativas de los estudiantes.

Con base en los resultados, parece haber una fuerte correlación entre la situación familiar del alumno y las probabilidades de que tenga éxito o fracase en la escuela. Parece existir una relación entre el hecho de que vivan con ninguno, uno, o los dos padres y la repetición de grados. Los investigadores encontraron que es mucho menos probable que un niño que vive con ambos padres tenga que repetir el año. Sólo el 5,6% de los niños que viven con ambos padres han repetido un grado, a diferencia del 12,28% de los estudiantes que viven con sólo el padre o la madre y el 28,8% que no viven con ninguno de los dos y que han repetido uno o más grados. Considerando que solamente la cuarta parte de los alumnos estudiados viven con ambos padres (27,4%), puede ser que esta correlación afecte a un gran número de estudiantes dentro del sistema educativo de manera importante. Parece que los niños que viven en las peores condiciones socio-familiares tienen más probabilidades de tener un mal rendimiento en la escuela, y por lo tanto no es tan probable que disfruten plenamente del derecho de recibir una educación de calidad, por lo menos bajo las mismas circunstancias que los demás estudiantes.

Por otra parte, los investigadores descubrieron una correlación entre los niños que trabajan y la repetición de grados. Los resultados demuestran que los estudiantes que trabajan parecen tener en general un rendimiento académico más bajo en la escuela. La proporción de alumnos que trabajan y repiten uno o más grados es considerablemente más alta que la de los que no trabajan. El 23,3% de los estudiantes que trabajan han repetido por lo menos un grado, mientras que solamente el 9,8% de los que no trabajan han repetido algún año. También pareciera que es menos probable que los alumnos que trabajan hayan asistido a la parvularia, lo cual aparentemente contribuye también a una probabilidad proporcionalmente más alta de bajo rendimiento académico. Más de la mitad de los estudiantes que trabajan (55%) no pudieron asistir a la parvularia. Los resultados han demostrado que los estudiantes que no tuvieron la oportunidad de asistir a la parvularia tenían una tasa más alta de repetición. Entre otras cosas, los alumnos que trabajan y asisten a la escuela no disponen del tiempo ni de las condiciones necesarias para poder estudiar fuera del aula.

Además, los investigadores encontraron que los niños que ingresaron a la escuela con una edad por encima de la requerida tienden a tener un número más alto de "factores de riesgo", es decir, es más probable que se detecten una serie de circunstancias poco favorables que en muchos casos resultan en un bajo rendimiento académico. En general, es más probable que un estudiante de mayor edad (mayor que la edad promedio de los estudiantes en un grado específico) experimente una o más de las siguientes circunstancias: 1) no ha tenido la oportunidad de asistir a la parvularia; 2) vive con sólo el padre o la madre, o sin los dos; 3) tiene un trabajo; y 4) ha repetido uno o más grados.

También se encontró que los estudiantes que asistían a la escuela por la tarde sufrían una importante desventaja académica en comparación con los que asistían por la mañana. Había más casos de alumnos que habían repetido uno o más grados, y en general tenían notas más bajas que los que asistían por la mañana. Si bien las razones para esta situación no quedaron completamente claras, sería importante averiguar si éste es el caso en otras escuelas del país e identificar maneras de mejorar la situación.

En síntesis, las condiciones socioeconómicas y familiares de los niños incluidos en este estudio parecen incidir enormemente en su rendimiento académico en la escuela. Los niños que experimentan las circunstancias descritas en uno o más de los "factores de riesgo" parecen estar en mayor desventaja en lo que al ejercicio pleno de su derecho a una educación de calidad se refiere. Los investigadores concluyeron que los niños que viven en áreas rurales y comunidades marginadas están en una categoría de riesgo muy alta, junto con los estudiantes que asisten a la escuela por la tarde.

Resumen:

Durante su estudio de campo, el equipo de investigadores examinó una serie de elementos que consideraban como indicadores de la presencia o ausencia de los derechos humanos en la escuela y en el aula. Estos indicadores incluyen: 1) la condición de la estructura física; 2) el impacto de la estructura física en la calidad de la educación ofrecida; 3) la distribución del tiempo en el aula; 4) la participación de los estudiantes en la vida académica; 5) relación maestro-alumno; 6) el ambiente en el aula; 7) las condiciones de admisión a la escuela; 8) indicadores discriminatorios en el aula; 9) el currículum explícito en el aula en lo que a los derechos humanos se refiere; 10) participación de los padres de familia en funciones de la escuela; y 11) condiciones socioeconómicas de los estudiantes y su derecho a una educación.

Con respecto a las condiciones de la infraestructura física de la escuela, los investigadores descubrieron que si bien la mayoría de los edificios son adecuados para cumplir con sus funciones educativas, la mayoría, sino todas, se encuentran en un estado lamentable de deterioro. Este factor parece haber incidido negativamente en la calidad de educación que las escuelas pueden ofrecer. Aparte de las deficientes condiciones, tales como la mala iluminación, ventilación, falta de limpieza y mantenimiento en general, el ambiente en el aula detectado en las escuelas visitadas ofrece muy poco estímulo para el desarrollo creativo de los estudiantes.

Por otra parte, los investigadores encontraron que la falta de edificios disponibles para escuelas en general ha afectado la calidad de la educación ofrecida. Muchas de las escuelas del país han adoptado un sistema conocido como "doble turno", en que dos escuelas funcionan en un solo edificio, una por la mañana y otra por la tarde. Este sistema se creó para permitir que más estudiantes tuvieran la oportunidad de asistir a la escuela. Como consecuencia, sin embargo, también ha reducido el número de horas que los alumnos pasan en el aula a cuatro por día. Los investigadores descubrieron que el tiempo real que se dedica a actividades educativas en la mayoría de las escuelas es considerablemente menor, un promedio de tres horas o menos al día.

En cuanto a la participación de los alumnos en funciones de la escuela, el estudio reveló que menos de la mitad de las escuelas visitadas cuentan con asociaciones estudiantiles. En muchos casos, tanto los directores como los maestros afirmaron que no consideraban a los estudiantes capaces de participar en actividades que implicaran la toma de decisiones acerca de asuntos escolares. Aún en las escuelas que cuentan con asociaciones de este tipo, muchas sólo incluyen a estudiantes del cuarto grado en adelante. Por otra parte, estas asociaciones generalmente se limitan a la participación en actividades sociales y eventos deportivos.

Según el Director Nacional de Diseño Curricular, la relación estudiante-maestro generalmente se basa en la posición autoritaria del maestro, lo cual crea un entorno educativo centrado en las actividades del maestro en vez de en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Existen pocas oportunidades para que los estudiantes sean los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Aunque los maestros asumen un papel autoritario, parecen haber abandonado el uso de castigos físicos violentos en el aula. No obstante se observaron algunos castigos (v.g. obligar a los estudiantes a pararse contra la pared), y los mismos alumnos reportaron otros, tales como el pegar a los estudiantes en la mano con una regla. Sin embargo, tanto los directores como los maestros fueron enfáticos en su desaprobación de castigos de este tipo.

Pareciera que muchos de los maestros en el sistema educativo público tienen bajas expectativas en cuanto a la capacidad académica de sus estudiantes. Como consecuencia, muchos directores dijeron que las opiniones de los maestros en cuanto al bajo rendimiento académico de sus estudiantes se manifiestan en sus acciones en el aula y en su relación con los alumnos.

El equipo de investigadores identificó una serie de factores que a menudo excluyen a los niños de la escuela, aunque sea intencionalmente o no. Estos factores incluyen: recursos económicos; afiliación religiosa; el hecho de que alguno de los padres u otro miembro adulto de la familia no pueda acompañar al estudiante a la hora de matricularse; y estudiantes mayores (mayores que la edad promedio para el grado en que desean matricularse).

Con base en las entrevistas realizadas con los maestros, los investigadores identificaron potenciales áreas de discriminación al hacer preguntas indirectas que podrían indicar comportamiento discriminatorio. Los indicadores que identificaron incluyeron los siguientes: las preferencias personales del maestro (basadas en el comportamiento, nivel de inteligencia, edad y sexo de los estudiantes); distribución del espacio en el aula (basada en las características inherentes o conducta de los alumnos), y la imposición de alguna religión en particular en el aula.

Aunque el Ministerio de Educación ha introducido formalmente los nuevos programas de estudio para la educación parvularia y los primeros tres grados de la educación básica, tomando como base la observación y los comentarios hechos por los directores, pareciera que existe muy poco conocimiento de, y experiencia con, los nuevos programas. Los directores también confirmaron que no ha habido ninguna formación sistemática ni explícita de los maestros en el área de los derechos humanos.

Tal y como queda demostrado por los resultados de la encuesta más grande presentada en el Capítulo 2, los maestros tendían a relacionar los derechos humanos con el control moral y social para la protección de la integridad física y la vida misma. En general, los maestros, y en muchos casos los directores, demostraron muy poco conocimiento sobre la educación en derechos humanos y a menudo confundían este concepto con la educación moral y civil.

En cuanto a la participación de los padres en la escuela de sus hijos, el estudio reveló que la mayoría de los padres de familia tienen gran interés en participar en el mejoramiento global de la escuela, así también como en la determinación del contenido académico que se enseña a sus hijos. Muchos dijeron que su participación como padres es indispensable para el proceso educativo.

Al analizar la situación socioeconómica y familiar de los estudiantes en relación con su derecho a una educación de calidad, los investigadores notaron una fuerte relación entre la situación familiar del alumno y su éxito o fracaso académico. El equipo de investigadores identificó una serie de "factores de riesgo" que ellos consideran que inevitablemente podrían colocar a ciertos estudiantes en desventaja en términos educativos. Estos factores incluyen: 1) el no haber asistido a la parvularia; 2) la repetición de uno o más grados académicos; 3) el tener padres de familia que viven fuera del país; 4) ser niños que viven con sólo uno, o ninguno, de los padres; 5) estudiantes que trabajan. Se llegó a la conclusión de que los niños que viven en zonas rurales y comunidades marginadas están en una categoría de riesgo particularmente alto, junto con los estudiantes que asisten a la escuela por la tarde dentro de un sistema de doble turno.