

Araya Pérez, K., Ojeda Millahueque, P., Espinosa Bayal, M., & Zúñiga González, C. (2025). ¿Niños y niñas sujetos de derecho? El rol de la EDH en la educación infantil del sur de Chile. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 103-117.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.114110>

¿Niños y niñas sujetos de derecho? El rol de la EDH en la educación infantil del sur de Chile

Children as subjects of rights? The role of HRE in early childhood education in southern Chile

Katherine Araya Pérez

Pontificia Universidad Católica de Chile, <https://orcid.org/0009-0007-8554-868X>

Patricia Ojeda Millahueque

Universitat de Barcelona, <https://orcid.org/0000-0001-8723-4827>

María de los Ángeles Espinosa Bayal

Universidad Autónoma de Madrid, <https://orcid.org/0000-0003-3109-3185>

Carmen Gloria Zúñiga González

Pontificia Universidad Católica de Chile, <https://orcid.org/0000-0001-6031-9687>

Resumen

La Educación en Derechos Humanos (EDH) fomenta una cultura de paz, tolerancia y respeto, valores imprescindibles en nuestras democracias actuales. Su enseñanza es clave en la infancia para promover la inclusión social, la participación, el empoderamiento y la libertad de agencia. El objetivo de esta investigación es analizar las percepciones que tienen educadoras infantiles sobre la EDH y valorar cómo la integran en el currículo de educación infantil. Para lograr ambos objetivos se efectuó un análisis documental del currículo y un análisis temático de las entrevistas realizadas a cuatro educadoras de educación infantil del sistema público del sur de Chile, desde un enfoque cualitativo y una perspectiva interpretativa. Los resultados muestran que el currículo de educación infantil en Chile reconoce de manera explícita a niños y niñas como sujetos de derecho, lo que representa un aspecto fundamental para promover la EDH desde el contexto educativo formal prácticamente desde sus inicios. Sin embargo, este enfoque no siempre es reconocido de forma explícita por las educadoras, ya que, aunque reconocen diversas formas de participación infantil en el aula y valoran el juego como una herramienta fundamental para promover los derechos humanos, necesitan de una mayor formación para integrar, de manera consciente y eficaz, el enfoque de derechos humanos en su práctica pedagógica.

Palabras clave: Educación en derechos humanos, currículo infantil, participación, percepciones del profesorado.

Abstract

Human rights education (HRE) promotes a culture of peace, tolerance and respect, values that are essential in today's democracies. Teaching human rights is key in childhood to promote social inclusion, participation, empowerment and freedom of agency. The aim of this research is to analyse educators' perceptions of HRE and assess how they integrate it into the early childhood education curriculum. To achieve both objectives, a documentary analysis of the curriculum and a thematic analysis of interviews with four early childhood educators from the public system in southern Chile were carried out, using a qualitative approach and an interpretative perspective. The results show that the early childhood education curriculum in Chile explicitly recognises children as subjects of rights, which is a fundamental aspect of promoting HRE in the formal educational context practically since its inception. However, this approach is not always explicitly recognised by educators, as although they recognise various forms of child participation in the classroom and value play as a fundamental tool for promoting human rights, they need further training to consciously and effectively integrate the human rights approach into their teaching practice.

Keywords: *Human Rights Education; early childhood; curriculum; early childhood educators; participation, teachers' perceptions.*

Introducción

En el contexto actual, la protección de la democracia representa uno de los mayores desafíos para la humanidad y, en particular, para la educación. El auge de los discursos de odio y el incremento de conflictos armados en diversas regiones del mundo constituyen amenazas constantes para la convivencia pacífica y los valores democráticos. Estas problemáticas no solo afectan a la estabilidad política y social, sino también interpelan directamente a los sistemas educativos, que tienen la responsabilidad de formar a una ciudadanía crítica, comprometida y capaz de defender los principios democráticos. En este sentido, la Educación en Derechos Humanos -en adelante EDH- se presenta como una herramienta fundamental, porque pretende desplegar una cultura basada en la paz, la tolerancia y el respeto mutuo a través del desarrollo de competencias y habilidades que permitan conocer y ejercer los derechos propios, al mismo tiempo que respetar y defender los de los demás (United Nations, 2011).

Para abordar estos desafíos, existe un amplio consenso internacional sobre dos aspectos clave en la EDH. En primer lugar, se reconoce el papel fundamental que desempeña el profesorado en este proceso ya que diversas investigaciones han demostrado que la calidad de la EDH depende, en gran medida, de la formación y el compromiso que las y los docentes tienen respecto a esta materia (Brantefors y Thelander, 2017; Isenström, 2020; Isenström y Quennerstedt, 2020; Naciones Unidas, 2006; Quennerstedt, 2020; Robinson et al., 2020;). El segundo aspecto es la incorporación de los derechos humanos en los currículos nacionales. Diferentes estudios han puesto de manifiesto la importancia de integrar esta temática en los currículos, asegurando que tanto los contenidos como los objetivos sean comprensibles y apropiados para cada etapa del desarrollo infantil (Parker, 2018; Phillips, 2016; Quennerstedt, 2016).

Para lograr una implementación efectiva de la EDH en las diferentes etapas del sistema educativo el profesorado debe recibir una formación acorde con el currículo que estarán encargados de impartir. Así como un entrenamiento específico en metodologías docentes que les permitan abordar y dar respuesta a los crecientes desafíos contemporáneos (Darling-Hammond et al., 2024).

Desde un enfoque holístico de la EDH es necesario promover la libertad de agencia y reconocer a niños y niñas como sujetos de derechos (Struthers, 2015). Esto supone no limitarse a la enseñanza formal de los derechos, sino que implica fomentar valores, actitudes y comportamientos coherentes con una conciencia activa de los mismos. En ese sentido, educar en valores democráticos y universales -como la paz, la libertad de expresión, la participación, la tolerancia, etc.- debe concretarse en experiencias cotidianas como el juego cooperativo, la resolución pacífica

de conflictos y la toma de decisiones compartidas (United Nations, 2011). Pero, además, supone el desarrollo de una identidad basada en el reconocimiento de los propios derechos y de la capacidad para ejercerlos (Isenstrom, 2020). Para que esto ocurra, es necesario que el profesorado cuente con la capacidad de interpretar adecuadamente los lineamientos educativos que incluya el currículo en materia de DD.HH. y, al mismo tiempo, traducirlos en prácticas pedagógicas significativas.

En la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño la participación infantil se reconoce como un principio fundamental para el ejercicio del resto de los derechos. Se define como “el derecho de niños y niñas a que sus opiniones sean tenidas en cuenta en todos los asuntos que les conciernen” (UNICEF, 1996, art.12). Esta definición sugiere dos componentes esenciales de la participación infantil: el primero, el derecho de niños y niñas a expresar libremente sus opiniones; y segundo, la garantía de que esas opiniones sean consideradas en la toma de decisiones en los diferentes ámbitos en los que se producen: familia, escuela y sociedad en general (Gaitán, 2018). Ambos aspectos suponen que desde muy pequeños los niños y niñas desarrollan procesos de apropiación participativa que influyen en sus acciones a nivel personal (Corsaro, 2018). Además, la participación infantil supone la posibilidad de colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, así como de generar iniciativas individuales que aumenten la confianza en uno mismo.

Lundy (2007) ha desarrollado un modelo de participación infantil que ofrece un enfoque adaptado a la infancia e identifica cuatro componentes claves: “Espacio” referido al entorno y a las condiciones que permiten a niñas y niños contar con actividades donde se les ofrezca la oportunidad de manifestar sus opiniones; “Voz”, alude a la posibilidad de expresarse, es decir no basta con brindar un espacio, sino que debe asegurarse que sus opiniones sean valorados y afecten a las decisiones que les conciernen; “Audiencia”, referido a que la opinión de niños y niñas debe ser escuchada; e “Influencia”, centrada en la acción para que efectivamente se tengan en cuenta las opiniones infantiles. De este modo, los componentes “espacio” y “voz” se refieren al derecho de niños y niñas a expresarse libremente, mientras que “audiencia” e “influencia” subrayan la importancia de que sus opiniones sean valoradas e incorporadas de manera efectiva en la toma de decisiones (Perry-Hazan y Somech, 2023).

En definitiva, la EDH no solo es una herramienta esencial para fortalecer la democracia, sino también un compromiso ineludible para garantizar sociedades más justas, inclusivas y pacíficas. Su incorporación en los sistemas educativos, junto con una sólida formación del profesorado, es clave para enfrentarse a los desafíos actuales y asegurar un futuro basado en el respeto a la dignidad y a los derechos de todas las personas. Por estas razones, el propósito de este artículo es analizar las percepciones de las educadoras infantiles sobre la EDH y valorar cómo la relacionan con el currículo de educación infantil en Chile.

Método

El estudio se basa en una metodología cualitativa y en un enfoque interpretativo, ya que su intención es develar los significados que las personas y las instituciones construyen en contextos sociales determinados (Holstein y Gubrium, 2013). Con el propósito de interpretar los significados que tiene la EDH en Educación Infantil se consideraron dos unidades de análisis diferentes, pero al mismo tiempo complementarias: el currículo de educación infantil y la perspectiva de las educadoras respecto a su enseñanza.

Con respecto a la primera de las unidades de análisis, es importante destacar que en Chile el currículo de Educación Infantil tiene un carácter nacional y obligatorio. Sin embargo, desde 2013, solo el último nivel (NT2 - 5 a 6 años) es obligatorio y forma parte de la trayectoria educativa formal.

El currículo de educación infantil en Chile titulado “Bases Curriculares de la Educación Infantil” se organiza en tres capítulos. El primer capítulo denominado “Fundamentos del currículo” establece los lineamientos y principios pedagógicos. El segundo capítulo titulado “Organización curricular” plantea los objetivos de aprendizaje de los tres niveles educativos (niveles iniciales desde los 0 -2 años; niveles medios 2-4 años; y de transición 4-6 años), en relación con los Ámbitos de

Experiencia y Núcleos de Aprendizajes. El tercer capítulo recibe el nombre de “Contextos para el aprendizaje” y propone recomendaciones para la planificación y la evaluación, la creación de ambientes de aprendizaje y la implicación de las familias y la comunidad en el proceso de aprendizaje. La organización de los objetivos de aprendizaje, que aparece en el capítulo 2 del currículo de Educación Infantil en Chile, se sintetiza en la Tabla 1:

Tabla 1:
Organización curricular de los Objetivos de Aprendizaje entre los 0 y los 6 años

Ámbitos de Experiencia	Núcleos de Aprendizaje
Desarrollo Personal y Social	Identidad y Autonomía Convivencia y Ciudadanía Corporalidad y Movimiento
Comunicación Integral	Lenguaje Verbal Lenguajes Artísticos
Interacción y Comprensión del Entorno	Exploración del Entorno Natural Comprensión del Entorno Sociocultural Pensamiento Matemático

Fuente: elaboración propia

Para esta investigación se realizó un análisis de contenido del currículo de Educación Infantil (2018) mediante categorías predefinidas y emergentes que se crean a partir del marco de EDH definido por las Naciones Unidas (United Nations, 2011). Las dos categorías predefinidas son: enfoque de derechos y métodos de enseñanza. El proceso de codificación se realizó de manera simultánea y paralela a través del Software Atlas.ti.

En relación con la segunda unidad de análisis, la perspectiva de las educadoras respecto a la enseñanza de la educación en derechos, se realizaron entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de indagar en dos aspectos que se consideran centrales ¿Por qué es importante que los niños aprendan sobre EDH? y ¿Qué plantean las Bases Curriculares sobre la EDH? La pauta de entrevistas se validó a partir de 2 entrevistas piloto en instituciones de similares características. Para asegurar los aspectos éticos de esta investigación, la pauta fue revisada y aprobada por el Comité de Ética y las Educadoras firmaron voluntariamente un consentimiento informado antes de ser entrevistadas.

Posteriormente, se realizó un análisis temático reflexivo de las respuestas (Braun y Clarke, 2022), considerando la generación de códigos emergentes, la identificación de las temáticas más relevantes y la revisión y discusión de los temas recurrentes.

Para garantizar la validez de los datos, se organizaron reuniones periódicas para revisar las categorías de análisis elaboradas por las investigadoras (Corbin y Strauss, 2014). Posteriormente, se llevó a cabo una prueba de fiabilidad acerca de las categorías resultantes del análisis anterior en la que participó, además de las investigadoras, un juez externo. Las discrepancias identificadas fueron discutidas y resueltas, alcanzando un 96% de acuerdo interjueces.

Participantes

Las entrevistas se llevaron a cabo en el contexto del proyecto “Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios del Cambio Global y Conservación Biocultural (CHIC)” durante el año 2023. Para este estudio se analizarán las entrevistas realizadas a 4 Educadoras Infantiles que se desempeñan en instituciones pertenecientes al Servicio Local de Educación Pública de Magallanes de la Región de Magallanes y de la Antártica Chilena. En la Tabla 2 se incluyen las variables que definen la muestra de educadoras entrevistadas.

Tabla 2:
Características de las participantes

Participantes	Formación universitaria	Experiencia como Educadora	Experiencia como Técnico	Nivel de Educación Infantil en el que ejerce
Educadora 1	2,5 años*	16 años	6 años	3° nivel (NT1) (4 a 5 años)
Educadora 2	5 años	15 años	0	3° nivel (NT2) (5 a 6 años)
Educadora 3	5 años	11 años	0	2° nivel (3 a 4 años)
Educadora 4	2,5 años*	5 meses	7 años	2° nivel (3 a 4 años)

Fuente: elaboración propia

*Corresponde a la continuidad de estudios profesionales, considerando que se formaron primero en un Instituto Profesional para obtener el título de técnico de Educación Infantil.

En el sistema educativo chileno coexisten dos perfiles profesionales en el nivel de educación infantil. Por un lado, las educadoras infantiles que cuentan con una formación universitaria de cinco años asumen el liderazgo de los equipos de aula y la coordinación con familias y comunidad, lo que las sitúa como responsables del proyecto educativo infantil. Por otro, las técnicas completan una formación de nivel superior en institutos profesionales durante dos años y medio, orientada a apoyar las actividades formativas y atender las necesidades asistenciales de niños y niñas. Dado que se anticipa un déficit de 4.500 educadoras de educación infantil en 2034 (Subsecretaría de educación parvularia, 2024.), las universidades han ampliado sus “programas de continuidad de estudios”, que permiten a las técnicas con formación previa acceder a la carrera universitaria en dos años y medio, reconociendo su experiencia y fortaleciendo la profesionalización del sector.

Resultados

Los resultados de este estudio se organizan en dos apartados. Primero se presentará el análisis del currículo de la educación infantil, y a continuación, los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas con las educadoras infantiles.

Bases Curriculares de la Educación Infantil

Enfoque de derechos

El currículo de Educación infantil chileno incluye la EDH a través de diversos elementos. En el primer capítulo se explicita el enfoque de derechos, la educación inclusiva, diversa, y la formación ciudadana como los cimientos del proceso formativo de niños y niñas. El segundo apartado del capítulo 1 se titula: “Enfoque de derechos: eje del concepto de niño y niña”. Aquí se menciona la relación que tienen las Bases Curriculares con la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, y se asegura la protección y cuidado de los niños y niñas, a quienes se reconoce explícitamente como sujetos de derecho. Estos principios se sintetizan en el siguiente extracto:

“La Educación Parvularia asegura al niño y la niña la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar e interés superior, como sujetos con derecho a una vida plena, protagonistas de los contextos en los que se desenvuelven. Lo anterior implica, entre otras cosas, superar prácticas centradas en la identificación y satisfacción de las necesidades básicas de la población beneficiaria y reemplazarlas por prácticas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de unos derechos inherentes..” (Mineduc, 2018, p.21).

En este apartado también se explicita la implementación de metodologías activas de aprendizaje para cumplir con el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho. Este enfoque se refuerza en el Capítulo 3 del documento al promover ambientes de aprendizaje inclusivos, en los que los niños y niñas son sus protagonistas y “construyen progresivamente su propia identidad y ciudadanía” (P.102). Además, en el apartado de Interacciones Pedagógicas se enfatiza en la necesidad de promover el respeto mutuo y el buen trato, “considerando en todo momento que niños y niñas son sujetos de derechos” (P.114).

El reconocimiento explícito de los derechos también se observa en el Capítulo 2, en el Núcleo de Convivencia y Ciudadanía. El objetivo de aprendizaje -O. A- N. °9 del segundo nivel promueve el interés por derechos como ser escuchado, tener un nombre o jugar. En el tercer nivel, avanza hacia su reconocimiento y defensa, fomentando la libre expresión y la valoración de la opinión infantil.

Este núcleo de aprendizaje tiene especial relación con el enfoque de derechos, al mencionar de manera explícita en las orientaciones pedagógicas la necesidad de favorecer que niños y niñas vivan, reconozcan y aprecien la diversidad y comprendan sus derechos. También se presentan otros conceptos vinculados a la EDH, tales como la valoración de la diversidad, la convivencia, la democracia y la promoción de la toma de decisiones, la participación, el autocuidado, la autonomía y la autorregulación.

Participación

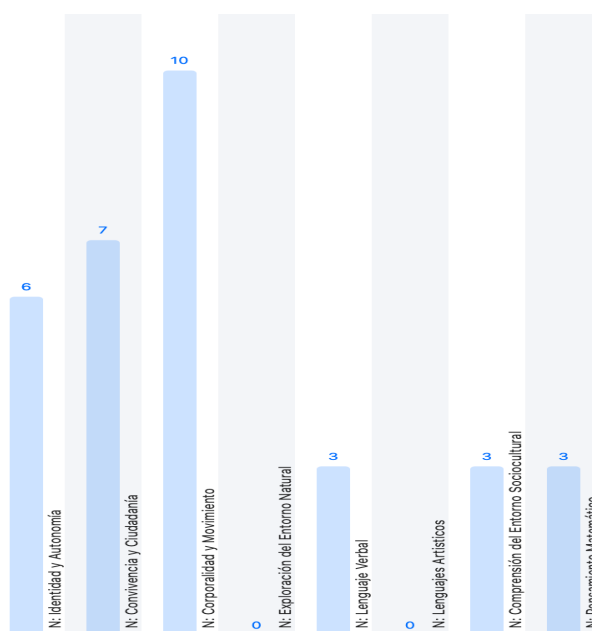
La promoción de la participación en el aula está presente en dos ámbitos: Desarrollo Personal y Social e Interacción y Comprensión del Entorno. En sus OA se manifiesta la promoción de la participación en situaciones cotidianas y juegos, celebraciones de su entorno, actividades solidarias y de cuidado de la naturaleza. Además, en los OA se incluyen metodologías activas de aprendizaje que promocionan el desarrollo emocional, el juego y la interacción con el medio social y cultural, con adultos significativos y entre pares.

Juego

El juego cobra especial relevancia en estas metodologías, ya que se encuentra presente en todos los Ámbitos de Experiencia. La distribución de los OA vinculados con la promoción del juego en los distintos Núcleos de Aprendizaje se visibiliza en el Gráfico 1.

Gráfico 1:

Cantidad de Objetivos de Aprendizaje relacionados con la promoción del juego



Fuente: elaboración propia realizada con software Atlas.ti

En el Gráfico 1 se observa una mayor presencia de la mención al juego en el Ámbito de Experiencia “Desarrollo personal y social”. En este ámbito el juego se vincula con manifestar preferencias cuando se participa, representar sus pensamientos y experiencias, comunicar sus preferencias, interactuar con pares y adultos, participar en actividades grupales y de colaboración, llegar a acuerdos, promover una convivencia armónica, asumir responsabilidades, explorar posibilidades de movimiento, reconocer las partes de su cuerpo y coordinar sus habilidades psicomotrices. En el ámbito de experiencia “Comunicación Integral”, el juego se relaciona con el fomento de la comprensión de mensajes, la incorporación de nuevas palabras para comunicarse y la expresión oral. Por último, en el ámbito de experiencia “Interacción y Comprensión del Entorno” el juego se vincula con la exploración de utensilios domésticos, su uso como un medio para describir las características de su comunidad y la manifestación de interés por los juegos que forman parte de su cotidianidad; adquirir la noción de permanencia y el empleo progresivo de números.

Entrevistas a Educadoras

Las Educadoras entrevistadas tienen una amplia experiencia de trabajo con niños y niñas de edades comprendidas entre los cinco meses y medio y los seis años. Actualmente se desempeñan en instituciones gratuitas que forman parte del nuevo sistema de Educación Pública que, desde 2017, se ha implementado gradualmente en Chile.

A continuación, se presentan los temas que han aparecido en las entrevistas a partir del análisis temático reflexivo realizado.

Sentido pedagógico de la EDH: formación en valores y reconocimiento de derechos

Las educadoras comprenden la Educación en Derechos Humanos (EDH) desde una perspectiva amplia, que integra la formación en valores como la empatía y el respeto, junto con el ejercicio de derechos mediante la participación en el aula. Al consultarles sobre su importancia en la Educación Infantil, surgieron respuestas diversas. La Educadora 4, sin nombrarla directamente, asocia la EDH con el aprendizaje del respeto. La Educadora 1 la vincula explícitamente con la enseñanza de valores, como la empatía y el respeto.

Por otra parte, las Educadoras 2 y 3 vinculan la enseñanza de EDH, con el conocimiento acerca de cuáles son los derechos de niños y niñas - por parte de los niños y niñas y la comunidad educativa-; la promoción de espacios que potencien la participación infantil en el aula; y el desarrollo de la confianza, la autonomía y la promoción de la defensa de los DD.HH. Esta última idea se expresa en la siguiente cita: “Siempre tenemos que trabajar para poder convivir en un ambiente donde se respeten los derechos de los otros y de ellos mismos (los niños y niñas)” (Educadora 2).

Participación

La Educadora 3, además, valora positivamente algunos cambios que ha vivido la crianza y la educación de niños y niñas en los últimos años y que favorecen el desarrollo de estas temáticas de participación:

“(Antes) no se hablaba [...] o no se nombraban (los derechos del niño y la niña), o no se hacían tantos juegos como se hace hoy en día [...] Hoy en día yo creo que en lo que nos estamos enfocando cada vez más, es que ellos tengan su voz, de que ellos puedan opinar. [...] Se les pregunta a los niños a qué quieren jugar, con qué juguete o herramienta, con cuáles materiales quiere jugar. Se les pregunta: ¿Le gustaría estar acá? ¿Le gustaría estar allá? ¿Cuál espacio es mejor?” (Educadora 3).

La Educadora 3 valora esta transición como algo positivo que favorece la autoestima, la autonomía y la confianza y que ayudará a que se conviertan en adultos más seguros de sí mismos. Además, señala que la participación es un derecho de la ciudadanía. La Educadora 1 también considera la

participación como un derecho humano, relacionándola con el respeto a las opiniones de los demás. De forma similar, la Educadora 4 vincula la EDH con la promoción de la participación, ya que supone que niños y niñas son protagonistas y pueden tomar decisiones sobre sus experiencias de aprendizaje. Por su parte, la Educadora 2 diferencia tipos de participación que pueden ocurrir en el aula señalando que no es lo mismo permitir opinar que ofrecer espacios reales para decidir. “A veces, [...] la participación es súper limitada, porque una dice “Si participaron porque le di la opción de opinar” [...] (Educadora 3).

Durante las entrevistas, tal como recoge la Tabla 3, se mencionaron algunos aspectos propios de la participación en el aula.

Tabla 3:

Citas representativas de las formas de participar de niños y niñas en el aula

Componente	Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3	Educadora 4
Espacio	[Los niños] tienen derecho obviamente a la participación más o menos libre dentro de lo que es la actividad de rutina.	Nos funcionó muy bien trabajar con estaciones de trabajo. Frente a una experiencia de aprendizaje, tener distintas alternativas. Por ejemplo, de material, que ellos elijan con qué material. En el fondo se busca el mismo objetivo, pero que ellos puedan determinar qué es lo que quieren hacer.	Nuestras actividades tienen que ser diversificadas, que es obviamente lo que se ha ido promoviendo hace tiempo en educación parvularia.	Ellos pueden elegir el espacio al que ir, dónde quieren desarrollar su aprendizaje, dónde quieren experimentar.
Voz	Los palitos preguntones es algo súper sencillo porque son palitos que tienen un distintivo y el nombre del estudiante [...] la idea es que al término de la jornada no quede ningún palito en el otro lado, sino que hayan participado todos en distintas instancias pedagógicas.	Utilizamos este sistema [...] de los palitos preguntones para ir tomando turnos porque de todos los temas sale obviamente una opinión.	Nosotros le preguntamos ¿Les ha gustado la actividad? y han dicho que no, [...] No sé si el Agustín o Lucas, no me acuerdo quién más, dijo “no”, que no le gustó (ríe) y está súper bien que ellos nos manifiesten que no les guste y por qué no les gustó.	
Audiencia			Vamos monitoreando a	

			los niños y las niñas según cómo se van involucrando en las experiencias que nosotros vamos haciendo a diario, y también tenemos un registro anecdótico, que ahí nosotras vamos registrando lo que los niños nos van diciendo, o lo que vamos observando en el día a día.	
Influencia	Está distribuida la sala con sus juegos de manera libre, por lo tanto, cuando terminan alguna actividad pasan a jugar.	Yo siento que ellos [...] sienten su espacio como algo propio, no como un lugar donde simplemente ellos esperan a que las tías les entreguen las cosas o les digan lo que tienen que hacer. Cuando quieren pueden utilizar sus juguetes o sus cosas, también es algo que siento que ellos lo sienten, como un espacio donde ellos se pueden desenvolver.	Los niños deciden dónde juegan, ellos son los protagonistas, no somos nosotras, entonces, si nosotros les vamos a proponer un juego, o un material, ellos tienen que decidir con qué van a jugar.	Ellos entran, ellos eligen, ellos deciden qué construir con lo que les estamos presentando, o de qué forma hacerlo.

Fuente: Elaboración propia a partir de las 4 dimensiones para la participación de Lundy (2007).

Juego

Al preguntarles por la relación entre la EDH y el currículo, las educadoras 1 y 4 señalaron que el juego refleja este vínculo. Reconocen la presencia explícita de la EDH en el currículo y destacan el juego como un recurso que fomenta la igualdad y la colaboración en el aula. El juego es concebido tanto como un derecho fundamental en la primera infancia, como una herramienta de aprendizaje. Las educadoras destacan que, a través del juego, se promueve la participación, los valores y el respeto. La Educadora 4 relaciona el juego con la forma habitual de aprender que tienen niños y niñas. “El aprendizaje mediante el juego, que es un derecho, o sea, es lo innato del niño que se debe respetar, igual como un derecho, en su forma de aprender” [...] (Ed. 4).

Por su parte la Educadora 3 enfatiza la idea de que la educación infantil es una oportunidad para el aprendizaje a través del juego, según lo menciona en la entrevista:

“En educación infantil nosotros velábamos harto por la empatía, que tienen que ser respetuosos, que tienen que respetarse, tienen que escucharse. Jugamos mucho con los juegos de roles, pero después esto se va perdiendo. En la educación básica, se pierde ese derecho a pasarlo bien, a jugar, a divertirse” (Educadora 3).

Además, esta educadora considera que existen OA del núcleo Convivencia y Ciudadanía que se vinculan con la participación, la convivencia pacífica, y el juego. Así también, el Ámbito de Interacción y Comprensión del Entorno se relaciona con el conocimiento del entorno y de la libre expresión, todas áreas de aprendizaje que se vinculan con la enseñanza de los EDH. Además, señala que ella realiza juegos para fomentar el conocimiento de los derechos y deberes de los niños y niñas, para valorar su identidad y para que se reconozcan, tanto a sí mismos como a los demás. Así como para identificar el nombre, la nacionalidad y conocer a las familias.

Reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho en el currículo

El nuevo currículo se entiende como una herramienta que visibiliza a niños y niñas como sujetos de derecho, promueve la participación infantil y respeta las formas de aprender y expresarse, lo que se refleja en la cita que aparece a continuación:

El cambio es sustancial y tiene que ver con establecer a niños y niñas como sujetos de derecho. [...] se visualiza al niño y la niña como un ser humano, que en el fondo debe ser respetado. No es seguir basándonos en el adultocentrismo donde todo da vuelta en torno a lo que nosotros pensamos, creemos o sentimos que el niño, la niña, debe saber, aprender o cómo debe desenvolverse. [...] Ahora se parte en la base de reconocerlo como sujeto de derecho y no solo como alguien que recepciona información, sino que también se hace más partícipe. (Educadora 2)

Esta educadora valora como un cambio positivo del nuevo currículo el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derechos ya que introduce una visión más inclusiva y respetuosa de los derechos de la infancia y promueve la participación activa en el proceso educativo.

Discusión

Esta investigación ha analizado la relación entre el currículo y las percepciones que tienen 4 educadoras del sur de Chile sobre la EDH. Los resultados muestran que el enfoque de derechos se ha integrado recientemente y de manera explícita en el currículo de educación infantil de Chile, marcando un hito innovador y significativo. Esta incorporación reconoce la capacidad de niños y niñas para expresar su voluntad y pensamiento en coherencia con el desarrollo de su autonomía progresiva (Espinosa, 2025). Asimismo, enfatiza la importancia de los derechos sociales, políticos y culturales de la infancia, estableciendo la responsabilidad del Estado como garante de su cumplimiento.

De especial relevancia resulta la incorporación de dos objetivos de aprendizaje que hacen referencia explícita al reconocimiento y respeto, y a la defensa progresiva de los derechos de niños y niñas en línea con propuestas internacionales que destacan la importancia de explicitar objetivos vinculados a la EDH desde los primeros niveles educativos (Brantefors y Thelander, 2017; Phillips, 2016; Parker, 2018;). No obstante, durante las entrevistas, ninguna educadora hizo mención directa a estos objetivos específicos, y solo una de ellas manifestó conocimiento del enfoque de

derechos presente en el currículo. Esta falta de vinculación podría explicarse porque, si bien las educadoras abordan estos contenidos en sus prácticas, no siempre los asocian explícitamente con la EDH.

Este hallazgo es un tanto contradictorio con la apropiación que se demuestra del concepto de EDH por parte de las educadoras, ya que vinculan la enseñanza de los derechos con el conocimiento, la promoción de espacios respetuosos y la defensa de los DD.HH. Estos elementos forman parte de las tres dimensiones de la EDH promovidos por la ONU (2011), educación sobre, a través y para los derechos humanos. Un modelo ampliamente estudiado, que permite responder de manera coherente a las características complejas de la infancia (Isenstrom, 2024; Struthers, 2015). Incluso una educadora vincula la Enseñanza de los Derechos Humanos como una herramienta para el empoderamiento de los niños y niñas (Gaitán, 2018).

El análisis de las entrevistas pone claramente de manifiesto que las educadoras reconocen una participación infantil mediada por el control adulto, donde las decisiones de niños y niñas se restringen a elegir entre una serie de alternativas previamente definidas. Se emplean diversas estrategias para fomentar esta participación (como los palitos preguntones, preguntas abiertas o elección de actividades) y todas ellas comparten el propósito de incentivar que niños y niñas tomen algunas decisiones dentro del aula.

Esta práctica se puede analizar desde dos perspectivas diferentes, pero al mismo tiempo complementarias. Desde el modelo de participación de Lundy (2007), donde se observa un equilibrio entre las dimensiones de "espacio" y "voz", ya que se generan instancias para que los niños expresen sus opiniones y las educadoras escuchan activamente sus respuestas. Sin embargo, las dimensiones de "audiencia" e "influencia" son más limitadas, ya que las opiniones de los niños y niñas son consideradas solo dentro de ciertos márgenes establecidos por las personas adultas, sin un impacto directo en decisiones más relevantes. Desde la perspectiva de la escalera de participación de Hart (1992), estas experiencias se sitúan en el nivel donde las acciones son iniciadas por adultos con participación activa de los niños. Aunque este nivel forma parte de la participación auténtica, todavía se reconoce el reto de avanzar hacia la participación iniciada y dirigida por los propios niños y niñas, donde puedan proponer, liderar e impulsar iniciativas que respondan a sus propios intereses.

En consecuencia, se presenta un desafío clave para las educadoras: ampliar las oportunidades y el repertorio de situaciones donde niños y niñas puedan tomar decisiones más significativas, que promuevan una participación más autónoma y empoderada que contribuya al ejercicio pleno de derechos.

A partir del contenido de las entrevistas, se observa que el currículo de educación infantil se configura como un espacio facilitador para la implementación de prácticas significativas y para la ampliación de espacios de participación infantil. Destacando que, no sólo establece declaraciones generales sobre la importancia de la participación, sino que además ofrece objetivos de aprendizaje, sugerencias metodológicas y orientaciones para la planificación educativa, que permiten guiar a las educadoras en la creación de experiencias donde niños y niñas puedan expresar sus opiniones y participar activamente en las decisiones que afectan a su vida cotidiana.

En este sentido, el currículo proporciona un marco de referencia que valida la participación infantil y la sitúa como una dimensión clave del aprendizaje escolar y de la convivencia en las aulas. Proporciona orientaciones concretas para la planificación y favorece la creación de espacios donde los niños y niñas no solo sean escuchados, sino que puedan compartir las decisiones que adoptan y llevarlas a la práctica (Gaitán, 2018; Hart, 1992). Todo ello representa una magnífica oportunidad para que las educadoras avancen hacia modelos de participación más autónomos, donde los niños y niñas ejerzan su derecho a participar como sujetos activos y se conviertan en verdaderos protagonistas de lo que sucede en su entorno escolar.

Un aspecto fundamental en todo este proceso es el papel que tiene el juego en la enseñanza de la EDH. De las cuatro educadoras entrevistadas, dos de ellas lo vinculan directamente con este tipo de educación, aunque desde una perspectiva instrumental, considerándolo una estrategia lúdica de aprendizaje, en lugar de una actividad natural y central de la primera infancia, que debería surgir de la iniciativa propia de niños y niñas (Venegas et al., 2018). En la práctica cotidiana, las

educadoras lo utilizan casi exclusivamente como una estrategia didáctica centrada en objetivos, lo que restringe sus más amplias posibilidades formativas. Esta visión se ve reforzada por el currículo que, aunque menciona el juego en todos sus capítulos y lo reconoce explícitamente como un derecho y una modalidad privilegiada de aprendizaje durante la primera infancia, lo enfoca principalmente hacia el logro de objetivos de aprendizaje en distintas áreas disciplinares. Situación que confirma la tendencia de asumir el juego como un medio para la enseñanza de contenidos específicos antes que como una experiencia intrínsecamente valiosa por el placer de jugar y por su aspecto liberador, espontáneo y procesual que es fundamental para la EDH (Sarlé, 2001; Venegas et al., 2018). Esto limita las oportunidades fundamentales del juego libre en la primera infancia, al mismo tiempo que convive con la valoración que tienen las educadoras sobre el juego como derecho en sí mismo y potenciador de relaciones entre pares.

En el marco de la EDH, resulta necesario distinguir entre distintas formas de integrar el juego en la primera infancia. Por una parte, el aprendizaje a través del juego o de estrategias lúdicas permite que niños y niñas participen activamente en su proceso de aprendizaje, aunque siempre mediados por el adulto. Por otra, la gamificación incorpora elementos externos del juego (como puntos, recompensas o reglas) sin transformar las relaciones pedagógicas, lo que puede limitar la agencia infantil. En contraste, el juego libre y espontáneo representa una expresión auténtica de los intereses y decisiones de las niñas que crean sus propias reglas y dinámicas. Desde una perspectiva crítica (Valero, 2012) advierte que existe riesgo de simular participación sin garantizar un ejercicio real de derechos, lo que tensiona el sentido formativo y emancipador de la EDH.

Para la EDH, el juego no puede simplemente ser visto como un instrumento motivador para el aprendizaje, sino que debe ser desarrollado como un campo legítimo de ejercicio de derechos, expresión, toma de decisiones y construcción de ciudadanía infantil (Valero, 2012). Esto implica el reconocimiento de niños y niñas con agencia, más que como un simple sujeto que aprende.

Por otra parte, la comprensión limitada sobre el significado de la EDH observada en algunas respuestas podría estar influida, al menos en parte, por las características de la formación inicial recibida. Las dos educadoras que evidencian un conocimiento más desarrollado en esta temática cursaron carrera de educación infantil en la universidad, sin haber transitado previamente por el rol de técnico en educación infantil. Si bien los estudios sobre trayectorias de formación continua universitaria para técnicos en educación infantil aún son escasos (Barreira-Cerqueiras y Sarceda-Gorgoso, 2022), distintos autores coinciden en que las educadoras con una formación universitaria más amplia tienden a contar con mayores oportunidades para desarrollar conocimientos, seguridad profesional e interiorización de los principios de los derechos humanos, aspectos claves para una implementación efectiva de la EDH (Isenström, 2020; Waldron y Oberman, 2016).

Conclusiones

La EDH en la primera infancia en Chile aún tiene un amplio camino por recorrer. Para que las educadoras infantiles logren un dominio conceptual y práctico en la implementación de estos enfoques, es fundamental que las instituciones formadoras —tanto universidades como espacios de desarrollo profesional— integren de manera más robusta y sistemática la educación en derechos humanos en sus programas formativos. Si bien el currículo infantil ofrece un marco orientador con diversos elementos para el desarrollo de prácticas de educación en derechos humanos, los hallazgos evidencian que la preparación de las educadoras es clave para su aplicación efectiva.

A partir de los resultados de este trabajo, se concluye que existe un vínculo central entre la participación infantil y la EDH, ya que la participación se reconoce como un derecho en sí misma y también como una vía para el ejercicio de otros derechos. Ambos aspectos fortalecen el concepto de ciudadanía activa en la infancia. Enfatizar en la importancia de este enfoque implica avanzar hacia una educación que no solo promueva la participación, sino que la conciba como un pilar fundamental para la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva.

Finalmente, comprender cómo las educadoras conceptualizan los principios de la EDH fortalece el sistema educativo chileno y ofrece aprendizajes clave para el debate y la mejora de la Educación en Derechos Humanos a nivel global. Este análisis permite identificar similitudes y diferencias con

otros sistemas educativos, facilitando la comparación de estrategias eficaces para la EDH frente a desafíos globales compartidos, tales como la desinformación, el auge de los discursos de odio y la necesidad de promover el cumplimiento de tratados internacionales de derechos humanos.

Limitaciones

Contar con cuatro participantes representa una limitación en términos de generalización y representatividad de los hallazgos. Sin embargo, esta restricción se ve compensada por el análisis del currículo incorporado en este estudio, que proporciona un marco normativo y estructural que permite contrastar y contextualizar las percepciones de las educadoras. Además, las participantes provienen de instituciones públicas y cuentan con distintos niveles de experiencia y formación, lo que enriquece la perspectiva del estudio desde el rol garante que desempeñan estas instituciones en la EDH. Debido a la relevancia de estos hallazgos, se proyectan futuras líneas de investigación centradas en las prácticas pedagógicas que las educadoras infantiles implementan en los centros educativos, lo que permitirá un análisis más profundo de cómo se desarrolla la EDH.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

La investigación cuenta con la aprobación y renovación anual emitida por el comité ético científico de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Se utilizó de forma acotada I.A. únicamente como apoyo en consultas, orientaciones y comprobaciones del sistema de referencias APA 7.

Agradecimientos y financiación

Las autoras expresan su agradecimiento al proyecto Centro Internacional Cabo de Hornos para estudios del cambio global y Conservación Biocultural (Cape Horn International Center for Global Change Studies and Biocultural Conservation, CHIC). ANID/BASAL FB210018 en donde se realizaron las entrevistas. Agradecimientos especiales a las educadoras infantiles que participaron de este estudio.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Diseño de estudio, marco teórico, análisis de la información, redacción del borrador original, discusión de resultados y limitaciones, Katherine Araya. Conceptualización, metodología, software, análisis de la información, redacción de borrador original, Patricia Ojeda. Definición de enfoque, ajustes de redacción y revisión general del escrito, María de los Ángeles Espinosa. Metodología, edición general, Carmen Gloria Zúñiga.

Referencias

- Brantefors, L., y Thelander, N. (2017). Teaching and Learning Traditions in Children's Human Rights. Curriculum Emphases in Theory and Practice. *International Journal of Children's Rights*, 25(2), 456–471.
- Barreira-Cerqueiras, E.M., y Sarceda-Gorgoso, C. (Eds.). (2022). *Desafíos para la formación inicial del profesorado técnico de formación profesional y claves para el éxito* (1ª ed). Dykinson.

<https://doi.org/10.1163/15718182-02502009>

- Braun, V., y Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Corbin, J. M., y Strauss, A. L. (2014). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.
- Corsaro, W. (2018). *The Sociology of Childhood* (5th ed.). SAGE Publications.
- Espinosa, M.A. (2025). Infancia, derechos y ciudadanía. J. Díaz Revorio y C. Vidal (Eds), *Educación en valores: Construir ciudadanía*. Madrid: Dykinson
- Gaitán Muñoz, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps". *Sociedad e infancias*, 2, 7-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C. W., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. In *Applied Developmental Science* (Vol. 28, Issue 1, pp. 1–21). Routledge. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. UNICEF
- Holstein, J. y Gubrium, J. (2013). Práctica interpretativa y acción social. En N. Denzin y. Lincoln (Eds.). *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de Investigación Cualitativa Vol. III* (p. 228-269). GEDISA.
- Isenström, L. (2024). Positions of children's human rights in school-age education centers. *International Journal of Educational Research*, 128, 102492. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102492>
- Isenström, L. (2020). Children as Growing Rights Subjects-The Significance of Teachers' Actions. *International Journal of Children's Rights*, 28, 258–287. <https://doi.org/10.1163/15718182-02802012>
- Isenström, L., & Quennerstedt, A. (2020). Governing rationalities in children's human rights education. *International Journal of Educational Research*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101546>
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Naciones Unidas. (2006). *Programa mundial para la educación en derechos humanos: Plan de acción para la primera etapa*. Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*.
- Parker, W. C. (2018). Human rights education's curriculum problem. *Human Rights Education Review*, 1(1), 05–24. <https://doi.org/10.7577/hrer.2450>
- Perry-Hazan, L., y Somech, A. (2023). Conceptualising student participation in school decision making: an integrative model. *Educational Review*, 75(6), 1202–1223. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1976113>
- Phillips, L. (2016). Human rights for children and young people in Australian curricula. *Curriculum Perspectives*, 2(36), 1–14.
- Quennerstedt, A. (2016). Young children's enactments of human rights in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 24(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1096238>
- Quennerstedt, A. (2020). Educational aims of rights education in primary school—zooming in on teachers and pupils in two classes. *Education 3-13*, 48 (5), 611–624. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1635629>

- Robinson, C., Phillips, L., y Quennerstedt, A. (2020). Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities. *Educational Review*, 72(2), 220-241. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1495182>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C. W., Wojcikiewicz, S. K., y Flook, L. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. In *Applied developmental science* (Vol. 28, Issue 1, pp. 1-21). Routledge. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506>
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Novedades Educativas.
- Subsecretaría de Educación Parvularia y Elije Educar (2024). *Dotación de educadoras/es de Párvulos en Chile: Análisis, proyección y desafíos para la próxima década 2024-2034*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Struthers, A. E. C. (2015). Human rights education: Educating about, through and for human rights. *International Journal of Human Rights*, 19(1), 53-73. <https://doi.org/10.1080/13642987.2014.986652>
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- United Nations. (2011) *Declaration on Human Rights Education and Training*. (A/RES/66/137)
- UNICEF. (1996). *Convención sobre los Derechos del Niño: aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*.
- Valero, P. (2012). *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Una Empresa Docente.
- Venegas Rubiales, F.M., García Ortega, M.P., y Venegas Rubiales, A.M. (2018). *El juego infantil y su metodología*. (2ª. Ed.). IC Editorial.
- Waldron, F., & Oberman, R. (2016). Responsible citizens? How children are conceptualised as rights holders in Irish primary schools. *The international journal of human rights*, 20 (6), 744-760. <https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1147434>