



Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática en España, Finlandia e Irlanda: un estudio comparado

Adrián Neubauer

Universidad a Distancia de Madrid

mail: adrian.neubauer@udima.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6774-1538>

Sara Álvarez Pavón

Universidad Autónoma de Madrid

mail: sara.alvarezp@estudiante.uam.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4961-0099>

M^a Ángeles Nicolás Ruiz

Universidad Autónoma de Madrid

mail: mariaa.nicolas@estudiante.uam.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5989-6783>

RESUMEN

En los últimos años, los derechos de millones de personas han sido vulnerados, haciendo patente la necesidad de una educación en derechos humanos y democracia. Por ello, este artículo persigue dos objetivos: analizar el desarrollo curricular de la educación en derechos humanos y democracia en España, Finlandia e Irlanda; y establecer relaciones entre ambos conceptos en sus planes de estudios. El enfoque metodológico se nutre del Análisis Documental y de la Educación Comparada siguiendo el modelo de Caballero et al. (2016), concretamente del análisis de las normativas que regulan el desarrollo curricular en la escolarización obligatoria. Los resultados pusieron de manifiesto el enfoque integral que tiene la educación en derechos humanos en los tres países. Asimismo, Irlanda alude a la necesidad de actuar localmente y pensar globalmente. Por otra parte, la dignidad humana está presente en el currículo español y finlandés. Con respecto a la educación democrática, esta aparece muy ligada a los derechos humanos en los tres países, siendo su desarrollo principalmente transversal. Dicho esto, las asignaturas predilectas para el desarrollo de ambos contenidos son Historia, Ciencias Sociales y Ética o Religión. Ello demuestra la necesidad de plantear la educación competencial que impregne la práctica educativa en su conjunto.

Palabras clave: derechos humanos; democracia; educación comparada; currículum.

Human Rights Education for a democratic citizenship in Spain, Finland and Ireland: a comparative study

ABSTRACT

In the last few years, the rights of millions of people have been violated, highlighting the need for human rights and democracy education. Therefore, this article pursues two objectives: to analyse the curricular development of human rights and democracy education in Spain, Finland and Ireland; and to establish relationships between the two concepts in the curricula of these three countries. The methodological approach adopted draws on Documentary Analysis and Comparative Education using as reference the proposal of Caballero et al. (2016), on the regulations governing curriculum development in compulsory schooling. The results revealed a comprehensive approach to human rights education in all three countries. Ireland also includes in its curriculum the need to act locally and think globally. Moreover, human dignity is present in the Spanish and Finnish curricula. With regard to democratic education, this concept is closely linked to human rights in all three countries, and its development is mainly cross-cutting. That said, the preferred subjects for the development of both contents are History, Social Sciences, and Ethics or Religious Education. This demonstrates the need for a competency-based approach to education that permeates the educational practice as a whole.

Keywords: human rights; democracy; comparative education; curriculum.



1. Introducción

En los últimos años el contexto internacional ha sufrido profundos cambios, trayendo consigo el recrudecimiento de las desigualdades sociales y la vulneración de derechos fundamentales (Rodríguez Acosta, 2018). Todo esto ha impactado negativamente en distintos ámbitos sociales, dando lugar a un aumento exponencial en las manifestaciones de violencia, racismo, pobreza extrema o xenofobia. Los gobiernos, conscientes de esta situación, han impulsado numerosas políticas orientadas a “la formación para el respeto recíproco, para los valores primarios y la promoción de inclusión e igualdad” (Picarella y Mangalone, 2020, p. 22).

En este contexto, la democracia desempeña un papel central como defensora de las libertades fundamentales y el respeto por los derechos humanos. Existe un vínculo interdependiente entre ambos conceptos, ya que “la democracia no puede definirse sin los derechos humanos” y “los derechos humanos sólo pueden protegerse eficazmente en un Estado democrático” (*International Institute for Democracy and Electoral Assistance* [IDEA], 2013, p. 7). Considerando la democracia como una forma de gobierno compleja en constante evolución, es imprescindible que trabajemos por la “construcción de una democracia sostenible basada en los derechos” (IDEA, 2013, p. 23). Esto requiere, entre otras cosas, de la instrucción y formación de las competencias sociales y cívicas y de la construcción de un conjunto de valores comunes que traigan consigo una mayor cohesión social (Bueno, 2019). Dicha cohesión no se construye nunca de forma abstracta, sino que está enmarcada en prácticas sociales concretas la base para la creación de una cultura que rechace cualquier manifestación de violencia en aras de la formación de personas que ejerzan la ciudadanía de forma crítica, respetuosa y comprometida con los retos del mundo contemporáneo (Bueno, 2019).

Teniendo en consideración este contexto, la presente investigación tiene por objetivo analizar el papel que desempeña la educación en derechos humanos y democracia en los currículos de las etapas educativas obligatorias de España, Finlandia e Irlanda. Estos países han sido seleccionados por ser Estados miembros de la Unión Europea y porque su divergente localización geográfica ofrece una panorámica de esta materia. Esta comparación permitirá determinar la importancia que cada uno de los tres países otorga a la formación de una ciudadanía libre y crítica, capaz de tener una visión integral del mundo en el que viven.

2. Marco teórico

2.1. Derechos humanos y democracia: recorrido histórico y “universalidad”

A lo largo de la historia existen acontecimientos que cambian la cosmovisión de la humanidad, como pudiera ser la caída del Imperio Romano, la llegada de los colonos españoles a América o la Revolución Francesa. Más recientemente, el auge del nacionalsocialismo en Alemania y su expansionismo voraz originaron el suceso que marcó el siglo XX y que todavía persiste en nuestra memoria colectiva: la II Guerra Mundial. Durante dicho conflicto bélico se llevaron a cabo crímenes contra la humanidad y para evitar que algo así volviese a suceder la Organización de las Naciones Unidas (ONU) encabezó el diseño y la ratificación de una Declaración de Derechos Humanos, que culminó en el año 1948. Si bien desde este momento podemos referirnos a un marco internacional de derechos humanos, existen precedentes que asentaron sus raíces, como por ejemplo *The Bill of Rights*

(1689), la Declaración de Virginia (1776) o la Declaración de Ginebra (1924). Posteriormente, en la segunda mitad del siglo XX y en el nuevo milenio se ha reforzado el marco internacional de derechos humanos significativamente, especialmente a través de tratados específicos destinados a proteger a los colectivos más vulnerables. Así, podemos diferenciar tres generaciones de derechos humanos (Aguirre y Manasía, 2015; Macklem, 2015; Pereira, 2017): los derechos civiles y políticos; los derechos económicos, sociales y culturales; y los de nueva generación.

Aunque estos derechos se enmarcan en un sistema jurídico, otra cuestión relevante es reflexionar sobre su fundamentación. En este sentido, existen tres grandes corrientes en la filosofía del derecho que tratan de dar respuesta a esta pregunta. La primera es el iusnaturalismo, que dispone de mayor tradición en Occidente (Gómez García, 2017). A su juicio, toda persona dispone de una serie de derechos innegables por el mero hecho de existir (Batista, 2018), como se refleja en el décimo artículo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) (Macklem, 2015). Por contra, el positivismo considera que solo podemos hablar de derechos porque existe una norma jurídica que los regula y protege (Batista, 2018). De tal modo, los derechos responden a un contexto sociohistórico concreto (Peces-Barba, 1989). En último lugar, y desde el que se posiciona este trabajo, es la fundamentación ética, que defiende la necesidad de salvaguardar la dignidad humana bajo cualquier circunstancia. Esta corriente considera que la dignidad es innata al ser humano y que requiere de una protección jurídica, por lo que se nutre de las dos corrientes previas (Chacón, 2015).

El marco internacional de derechos humanos pone de manifiesto la estrecha relación entre estos y la democracia, entendiéndose por esta última la “la voluntad del pueblo, libremente expresada, para determinar su propio régimen político, económico, social y cultural, y en su plena participación en todos los aspectos de la vida” (Declaración y Programa de Acción Viena, 1993, p. 20).

En este conjunto normativo tanto vinculante (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 1966; Convención sobre los Derechos del Niño, 1989; Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, 1990) como *soft policies* (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948; Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007) se reitera la necesidad de promover una sociedad democrática. En virtud de este marco podemos afirmar que la democracia y los derechos humanos “son conceptos interdependientes que se refuerzan mutuamente” (Declaración y Programa de Acción Viena, 1993, p. 20). En consecuencia, en el próximo epígrafe se abordará específicamente la educación en derechos humanos y para la vida democrática.

2.2. Educación por y desde los derechos humanos para la vida democrática

En el ámbito educativo, numerosos países han abogado por una educación defensora de la paz y los derechos humanos y fundamental para la construcción de una “cultura basada en, sobre y para los derechos” (Rodríguez y Cruz, 2017, p. 100). Esta idea se ha llevado a la práctica mediante un gran número de instrumentos previamente mencionados, como por ejemplo la Declaración y el Programa de Acción de Viena (1993) o la Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos (1997).

Promover una educación que impulse la construcción de actitudes y comportamientos implica un cambio en la cosmovisión

del conjunto de la sociedad. Esto cobra relevancia en el contexto global, donde se otorga una gran importancia a la formación integral de la persona (Mesa, 2019). La escuela se enfrenta entonces a un gran desafío: impulsar una educación que permita la adaptación del alumnado a un mundo cada vez más complejo y en constante cambio. Por ello, Rodríguez y Cruz (2017) abogan por un planteamiento de educación para la paz donde se trabaje conjuntamente desde distintas dimensiones, para promover una educación holística capaz de integrar lo individual, lo social y lo cultural (Guanipa *et al.*, 2019).

Esta cuestión ha dado lugar en los últimos años a diversos estudios comparados realizados tanto a nivel autonómico como nacional tales como Infante (2007) o Boqué *et al.* (2014). Estas investigaciones presentan puntos de encuentro en sus argumentos, tales como la necesidad de promover propuestas educativas que se apliquen de forma transversal tanto en los libros de texto como en la propia práctica docente para construir una cultura de la paz defensora de los derechos humanos y la democracia. Consecuentemente, es clave reflexionar acerca de la importancia que tiene la educación ciudadana en el actual contexto internacional y el papel que desempeñan los programas educativos en la promoción de una cultura respetuosa de la dignidad humana (Esquivel y García, 2018).

3. Metodología

3.1. Objetivos y presupuestos hipotéticos de partida

Para este trabajo de investigación se han establecido dos objetivos con sus correspondientes presupuestos hipotéticos de partida:

- Objetivo 1: Analizar el desarrollo curricular de la educación en derechos humanos y para la vida democrática en España, Finlandia e Irlanda.
- Presupuesto hipotético de partida 1: Los tres países incluyen estos contenidos en sus currículos de las etapas obligatorias, pero su desarrollo predomina en las asignaturas relacionadas con la Historia y con la Ética.
- Objetivo 2: Establecer la relación curricular entre ambos contenidos en los currículos de estos tres países.
- Presupuesto hipotético de partida 2: La educación en derechos humanos y para la vida democrática tiende a impartirse en las mismas asignaturas y en los mismos bloques de contenidos.

3.2. Método

El enfoque metodológico que se ha adoptado para esta investigación se nutre del Análisis Documental y de la Educación Comparada, ya que su relación es estrecha (Caballero, 1997; Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010). Históricamente, los estudios comparados que surgieron a principios del siglo XIX (Acosta y Ruiz, 2018) han puesto el foco en los sistemas educativos nacionales (Valle, 2012), aunque se caracterizan por su interdisciplinariedad teórica y sociológica (Manzón, 2018). Por lo tanto, el análisis de sus políticas se presenta como un elemento clave. De hecho, Valle (2012) enfatiza en la interrelación entre la Política Educativa, la Política Educativa Supranacional y la Educación Comparada. Sin embargo, enfocaremos el estudio en los sistemas educativos nacionales, aunque la pers-

pectiva supranacional ha de estar presente en la interpretación y el análisis de los datos obtenidos por disponer de un marco internacional de derechos como referente. Centrándonos más en el método comparado, este dispone de ocho fases (Caballero *et al.*, 2016):

1. Selección y definición de la realidad educativa.
2. Formulación de hipótesis.
3. Elección del análisis de estudio.
4. Fase descriptiva.
5. Fase interpretativa.
6. Fase de yuxtaposición.
7. Fase de comparación.
8. Fase prospectiva.

Si bien tradicionalmente se han desarrollado por separado las distintas fases, para este estudio adoptaremos un enfoque más integral. Por ello, la fase de yuxtaposición y comparación se presentarán conjuntamente, mientras que la descriptiva y la interpretativa serán omitidas por cuestiones de espacio.

3.3. Elección de la unidad de análisis

Siguiendo la propuesta metodológica de Caballero *et al.* (2016), es preciso delimitar el ámbito de comparación, la temporización, la selección de las unidades de análisis y el objeto de estudio. En primer lugar, el ámbito de comparación es España, Finlandia e Irlanda. La elección de estos países ha estado motivada por ser Estados miembros de la Unión Europea y porque su divergente localización geográfica ofrece una panorámica de esta materia. Además, se trata de un estudio estático en el cual se han analizado las políticas vigentes. Por otro lado, las unidades de comparación han sido la normativa que regula el desarrollo curricular de estos tres países en la escolarización obligatoria, cuyas etapas serán analizadas bajo la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 1 (UNESCO-UIS, 2013). De este modo, las políticas analizadas han sido las siguientes:

- España: Real Decreto 126/2014 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2014) y Real Decreto 1105/2014 (MECD, 2015).
- Finlandia: *National core curriculum for basic education (Finnish National Board of Education [FNBE], 2016).*
- Irlanda: el conjunto de normativa que regula el currículo de la etapa CINE 1 (*Government of Ireland [GI], 1999a, 1999b, 1999c, 1999d, 1999e, 1999f, 1999g, 2019*) y CINE 2 (GI, 2015a, 2015b, 2016, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2017e, 2017f, 2017g, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d).

3.4. Instrumento de recogida de información y análisis

Con el fin de guiar la búsqueda de información y, posteriormente, sistematizarla para su futuro análisis, se elaboró el siguiente árbol de dimensiones, parámetros e indicadores:

Tabla 1.

Árbol de dimensiones, parámetros e indicadores.

| Dimensiones | Parámetros | Indicadores |
|-------------------|-------------------------------|--|
| Socioeconomía | Demografía | Número de habitantes |
| | | Crecimiento demográfico |
| | | Población rural |
| | Economía | Producto Interior Bruto (PIB) |
| | | Crecimiento del PIB |
| | | Renta per cápita |
| | | Tasa de inmigración |
| | Diversidad social | Etnias y pueblos minoritarios |
| | | Lenguas minoritarias |
| | | Etapas |
| Sistema educativo | Estructura y organización | Agentes responsables del desarrollo curricular |
| | | Edad de inicio |
| | Educación obligatoria | Edad de finalización |
| | | Años de escolarización obligatoria |
| Currículo | Educación en derechos humanos | Etapa |
| | | Curso |
| | | Contenidos |
| | Educación para la democracia | Etapa |
| | | Curso |
| | | Contenidos |

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

En este apartado presentaremos los datos obtenidos mediante el árbol de dimensiones, parámetros e indicadores. A pesar de que tradicionalmente el método comparado exige replicar los datos de cada país individualmente en las fases de descripción e interpretación (Egido y Martínez-Usarralde, 2019), en esta ocasión ambas serán omitidas por cuestiones de espacio. Sin embargo, las dimensiones de “Socioeconomía” y “Sistema educativo” nos brindarán la información necesaria para realizar la interpretación y la explicación de los resultados obtenidos. Por lo tanto, a continuación se desarrollarán conjuntamente las fases de yuxtaposición y de comparación.

3.1. Panorámica de la economía, la demografía y la diversidad sociocultural en los tres países

Para comenzar, España (47.076.780 habitantes) dispone de una población mucho mayor que Finlandia (5.520.310 habitantes) e Irlanda (4.941.440 habitantes), aunque la que más crece anualmente es la irlandesa (1,2%), dado que la española (0,5%) y la finlandesa (0,2%) lo hacen ligeramente (Banco Mundial, 2021). Mientras tanto, Irlanda (37%) es la que cuenta con una mayor tasa de población rural, aunque estos datos son muy similares en España (19%) y Finlandia (15%) (Banco Mundial, 2021).

En el ámbito económico, de nuevo España (1.180.730,24 millones de dólares) es el país con un PIB más alto, seguido de Irlanda (392.377,01 millones de dólares) y Finlandia (247.627,99 millones

de dólares). Sin embargo, el PIB de España bajó un 10,8% en 2020. A su vez, el finlandés se redujo, aunque en menor medida (-2,9%), mientras que el de Irlanda (5,9%) fue el único de los tres países que creció (Banco Mundial, 2021). Analizando la situación económica desde la renta per cápita, Irlanda (79.703,41 \$) destaca por encima de Finlandia (49.397,24 \$), pero especialmente con respecto a España (33.392,53 \$), a quien incluso duplica.

Centrándonos en la diversidad cultural, las poblaciones romaní y latinoamericana son las mayoritarias en España, mientras que en Irlanda las principales son la polaca, la británica y la lituana, aunque en Finlandia también habita la población sami. Irlanda (22%) presenta una mayor tasa de población inmigrante mucho mayor que España (11,42%) y Finlandia (7%) (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2021; Portal de Datos Mundiales sobre la Migración, 2021). Por último, los tres países cuentan con una amplia diversidad lingüística gracias a las lenguas cooficiales existentes en España (catalán, euskera, gallego...), Irlanda (gaélico) y Finlandia (sami y sueco) (Consejo de Europa, 2010).

3.2. Actores implicados en el currículo y estructura del sistema educativo

El diseño, el desarrollo y la evaluación del currículo en España es desarrollada conjuntamente por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Comunidades Autónomas. Por el contrario, en Finlandia la concreción curricular es una competencia delegada en los municipios. Por último, el *Department of Education and Skills* y el GI desarrollan el currículo de la educación obligatoria, aunque cuentan con el apoyo de la *National Council for Curriculum and Assessment* o la *State Examinations Commission*.

Para terminar, España e Irlanda convergen en la estructura de la etapa obligatoria, pues abarca desde los 6 a los 16 años, que comprende las etapas CINE 1-2 (Eurydice, 2021). Sin embargo, Finlandia adopta un modelo comprensivo en la educación obligatoria, que se inicia en el último año de la CINE 0 a los 6 años y se desarrolla hasta los 18 años (CINE 1-3) (Eurydice, 2021).

3.3. Educación por y para el ejercicio de los derechos humanos

Los documentos analizados abogan por promover los derechos humanos desde una perspectiva holística, es decir, el alumnado no solo debe aprender los contenidos teóricos sobre estos derechos, también ha de desarrollar un compromiso ético con ellos. Así lo plantea España para la etapa de CINE 2 en el artículo 25 del Real Decreto 1105/2014, donde se plantea el objetivo de

ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa (p. 20).

En este caso se puede ver cómo se abordan los derechos desde tres niveles distintos que se complementan entre sí: cognitivo, emocional y activo. Esto mismo sucede en Finlandia, donde uno de los objetivos de la educación obligatoria es conseguir que los alumnos conozcan, respeten y defiendan los derechos humanos. Irlanda propone un planteamiento muy similar, que cristaliza en la asignatura de “Religión” (CINE 2), donde se persigue que los estudiantes sean capaces de hacer valer sus derechos y deberes “para crear así un mundo más justo y sostenible” (GI, 2018a, p. 6). Finlandia enfatiza en este tema mediante su Constitución, que recoge la importancia de fomentar el

aprendizaje de una lengua y cultura propias, impulsando así a que “el alumno se familiarice con los derechos lingüísticos del individuo” (FNBE, 2016, p. 477). La importancia de los derechos humanos en un escenario tanto local como global aparece, aunque en menor medida, en el currículo irlandés; concretamente en las declaraciones de aprendizaje de “Estudios empresariales” (CINE 2). Aquí se expone que para vivir y actuar de forma sostenible es necesario “poseer una competencia cultural basada en el respeto de los derechos humanos, habilidades para la interacción apreciativa y medios para expresarse a sí mismo y sus puntos de vista” (FNBE, 2016, p. 28).

Este derecho a desarrollar su lengua y cultura nativa está interrelacionado con el “derecho a la educación, a la igualdad y a la no discriminación, a la protección y el cuidado, derecho a expresar sus opiniones y a ser escuchado, derecho a una vida digna y derecho al desarrollo individual, físico, mental, espiritual, moral” (FNBE, 2016, p. 18). Todos ellos aparecen reflejados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), al que se hace referencia en varias ocasiones en los currículos de los tres países analizados. Finlandia es la única que menciona otros tratados relacionados con la declaración previamente mencionada, entre los cuales se encuentran “la Convención sobre los Derechos del Niño, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (el llamado Pacto), el Convenio Europeo de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (FNBE, 2016, p. 18). Aunque Irlanda y España no aluden explícitamente a estos textos, sí que abordan el desarrollo histórico de los derechos humanos y los hechos que han podido influir en la evolución de conceptos como derecho y ciudadanía.

Los derechos humanos a menudo se relacionan con los conceptos de dignidad humana y democracia. Tal y como plantea el MECD (2015, p. 367) de España, la democracia “hace posible una sociedad que garantice el ejercicio de los derechos humanos para todos sus miembros”. Esta conexión entre ambos términos aparece principalmente en el currículo de la etapa CINE 2. Mientras tanto, en Finlandia solo se encuentra dicha relación en una ocasión. En cuanto a Irlanda, aunque sí se establece en más de una ocasión la correspondencia entre democracia y derechos humanos, no se asocian a la dignidad humana, a diferencia de España y Finlandia. En estos dos países se promueve el respeto de la dignidad humana, entendida como la base sobre la cual se sustentan tanto los derechos como los valores éticos (MECD, 2015).

En cuanto al derecho a la educación, aunque este aparece en los tres currículos de forma implícita, únicamente aparece explícitamente en España, donde se afirma que el área de “Valores Sociales y Cívicos” (CINE 1) ayuda a “garantizar el derecho universal de los niños y niñas a recibir una educación que les permita desarrollarse al máximo de sus posibilidades, formarse en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (MECD, 2014 p. 54). Al ser la educación un derecho fundamental, en todos los currículos analizados se otorga gran importancia a la necesidad de formar ciudadanos activos que sean capaces de respetar los derechos y defenderlos en caso de que sean vulnerados. Irlanda en la etapa CINE 2 insiste en la necesidad de que los y las estudiantes se conviertan en ciudadanos/as activos capaces de valorar sus derechos y responsabilidades, que puedan “contribuir a crear un mundo más justo y sostenible” (GI, 2018a, p. 6). Partiendo de la idea de que la vulneración de los derechos trae consigo consecuencias negativas tanto a nivel individual como comunitario, los países desarrollan contenidos relacionados con la defensa de la paz y los derechos humanos, promoviendo así una reflexión ética acerca de su necesidad de protección.

Por otra parte, Finlandia es el único que alude al papel que desempeña el centro escolar en la promoción de los derechos hu-

manos y en la participación de los estudiantes. Concretamente, establece que la educación obligatoria debe “sentar las bases de la competencia para que los alumnos se conviertan en ciudadanos activos que utilicen responsablemente sus derechos y libertades democráticas” (FNBE, 2016, p. 32). Esta última cita demuestra que en el caso de Finlandia existe coherencia entre la apuesta curricular y el modelo pedagógico institucional planteado, que también está presente en España y en Irlanda. En estos dos países se constata la existencia de un interés común por formar ciudadanos activos capaces de valorar sus derechos y responsabilidades (GI, 2015b). En el caso de España (CINE 2), se promueven estándares de aprendizaje relacionados con esta idea, como por ejemplo disertar “acerca de la seguridad y la paz como un derecho fundamental de las personas y aprecia su importancia para el ejercicio del derecho a la vida y a la libertad, elaborando y expresando sus conclusiones” (MECD, 2015, p. 375). Irlanda hace lo propio en la asignatura de “Educación social, personal y sanitaria” (CINE 1), donde los estudiantes tienen la oportunidad de “explorar y reconocer los derechos y responsabilidades tanto de los adultos como de los niños en la comunidad escolar” (Department of Education and Skills, 2015, p. 49). Por último, es preciso destacar que los derechos están presentes a lo largo del currículo de los tres países analizados, aunque esta transversalización es más acentuada en Finlandia. Finalmente, su presencia es más habitual en asignaturas pertenecientes al “Área de Ciencias Humanas y Sociales”, tales como “Historia”, “Religión” o “Ética”.

3.4. La competencia democrática como garante de derechos

Sobre las competencias democráticas del alumnado, los tres países las desarrollan en las etapas de CINE 1-2. España y Finlandia coinciden en que esta debe ser un contenido transversal para “apoyar el crecimiento como ser humano e impartir las competencias necesarias para formar parte de una sociedad democrática y un modo de vida sostenible” (FNBE, 2016, p. 27). Asimismo, Finlandia considera esencial que sus estudiantes desarrollen las competencias necesarias para participar activamente en la vida (FNBE, 2016). Para ello, invitan a los estudiantes a participar en el Consejo Estudiantil, fomentar el diálogo, la discusión y el pensamiento crítico a lo largo de los nueve grados que componen la CINE 1-2 (FNBE, 2016).

Dicho esto, su presencia en las asignaturas varía en los tres países. Por un lado, Irlanda desarrolla la competencia democrática en dos asignaturas (GI, 1999g): “Educación social, personal y sanitaria” (CINE 1) e “Historia” (CINE 2). Finlandia repite este modelo con las asignaturas de “Ética” y “Estudios Sociales” (FNBE, 2016). No obstante, España aborda explícitamente esta competencia en varias asignaturas (MECD, 2014; MECD, 2015):

- CINE 1: “Ciencias Sociales” y “Valores Sociales y Cívicos”.

- CINE 2: “Geografía e Historia”, “Filosofía” y “Valores éticos”.

En ello podemos discernir una convergencia entre los tres países, pues todos desarrollan la competencia democrática en la asignatura de “Historia”, pero Irlanda solo lo hace en la etapa de CINE 2, mientras que España hace lo propio en la etapa de CINE 1 (“Ciencias Sociales”) y CINE 2 (“Geografía e Historia”) (MECD, 2014; MECD, 2015).

Los tres países coinciden en que estas asignaturas contribuyen a que sus estudiantes conozcan “los mecanismos fundamentales de la democracia” (MECD, 2014, p. 21), sus principios y sus valores para que puedan ejercer una ciudadanía activa democrá-

tica. Asimismo, la asignatura de “Geografía e Historia” desarrolla otros conceptos relacionados con la democracia, la diferencia entre la democracia griega y las actuales y la transición española de la dictadura a la democracia (CINE 2) (MECD, 2015).

Por otro lado, España y Finlandia atribuyen un papel importante a la asignatura de “Ética” para el desarrollo de esta competencia. Sobre esta cuestión, Finlandia considera que la asignatura de “Ética” contribuye a formar ciudadanos democráticos que actúen crítica y éticamente en un mundo globalizado (FNBE, 2016). A esto España le suma la importancia de que sus estudiantes comprendan la realidad social y aprendan a resolver “conflictos de forma reflexiva, dialogar para mejorar, respetar los valores universales, crear un sistema de valores propios y participar activamente en la vida cívica de forma pacífica y democrática” (MECD, 2014, p. 55) en la etapa de CINE 1.

Por otro lado, España propone diferentes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje directamente relacionados con esta competencia. Así, la asignatura de “Valores Sociales y Cívicos” (CINE 1) cuenta con dos criterios de evaluación y tres estándares de aprendizaje (MECD, 2014), mientras que en la CINE 2 dispone de tres criterios de evaluación y nueve estándares de aprendizaje. Por último, España es el único de los tres países que trabaja esta competencia en la asignatura de “Filosofía” durante la etapa de CINE 2. A modo de síntesis y para adquirir una panorámica de la presencia de estos contenidos en los currículos nacionales, la Figura 1 muestra las asignaturas en las que cada país incorpora referencias relativas tanto a derechos humanos como a democracia.

4. Discusión y conclusiones

Para comenzar, es preciso señalar que los tres países presentan un desarrollo curricular de los derechos humanos basado en el establecimiento de la dignidad humana como el eje central de la educación de estos (Chacón, 2015). Asimismo, los resultados expuestos en el apartado anterior muestran relación entre el contenido curricular y el contexto social, complejo y cambiante en el que están enmarcados (Bernal *et al.*, 2020). España y Finlandia destacan por el uso de la glocalización como una estrategia para integrar la realidad global en el contexto local. De esta manera, se busca formar ciudadanos críticos capaces de “pensar globalmente y actuar localmente” (Eines y Quiroga, 2020, p. 4). Esto denota

la intención por parte de los gobiernos de los países analizados de impulsar una educación que promueva y garantice la convivencia democrática y el respeto a la diversidad y a los derechos humanos desde la educación obligatoria y que impregne en todas las esferas sociales (Espinosa, 2019).

A pesar de que los resultados muestran diferencias en el contenido curricular de los tres países, existe un interés análogo por impulsar la formación de un alumnado con conciencia crítica y con competencias democráticas adquiridas mediante la participación activa en la escuela (Pérez, 2012). Aunque existe una voluntad general por humanizar y democratizar el proceso educativo, la alusión a los derechos humanos y a la democracia no aparece en todas las áreas académicas de ninguno de los países analizados, a pesar de ser contenidos transversales, lo cual demuestra que todavía queda camino por recorrer hasta lograr un enfoque que vaya más allá de su mención en asignaturas como “Historia”, “Ciencias Sociales” y “Ética” o “Religión” y que impregne toda la práctica educativa. Finlandia e Irlanda reflejan con gran claridad la relevancia de promover una educación basada en los derechos humanos, como una forma de defensa ante problemáticas actuales como las altas tasas de desempleo, terrorismo, xenofobia o el auge de ideologías políticas radicales (Kouros, 2014; Rodríguez Acosta, 2018; Mallon y Martínez-Sainz, 2021; Salmenkivi *et al.*, 2022). Para que el alumnado reciba una formación integral en derechos humanos, además de incluirlos en un mayor número de asignaturas, Finlandia dispone de una mayor intertextualidad con el marco internacional de derechos humanos (Estévez, 2017); es decir, hace referencia a numerosos instrumentos internacionales para no abordar estos en el aula como un concepto aislado, sino enmarcados en una sociedad y contexto concretos. Una prueba de la importancia que Finlandia otorga a la enseñanza de los derechos humanos en la escuela es la inclusión en el currículo del papel que desempeña el centro escolar en el desarrollo de una futura ciudadanía activa. Por ello fomenta la creación de entornos democráticos en el aula basados en el diálogo y el debate, demostrando ser un país defensor de la idea de que a participar se aprende participando (Castellanos, 2019).

Todos los países se enfrentan a un gran desafío metodológico, ya que centran la evaluación de estos contenidos desde un enfoque tradicional, que aboga por una enseñanza de conceptos en contraposición a un aprendizaje competencial donde se tenga

| Asignatura | País | | | | |
|--|--------|--------|-----------|---------|--------|
| | España | | Finlandia | Irlanda | |
| | CINE 1 | CINE 2 | | CINE 1 | CINE 2 |
| Ciencias Sociales | | | | X | X |
| Economía del hogar | X | X | | X | |
| Educación para la salud | X | X | | X | X |
| Educación social, personal y sanitaria | X | X | X | | |
| Estudios empresariales | X | X | X | X | |
| Estudios hebreos | X | X | X | X | |
| Estudios medioambientales | X | X | | | |
| Ética/ Valores sociales y cívicos | | | | X | X |
| Filosofía | X | | X | X | X |
| Geografía | X | | | | |
| Historia | X | | | | |
| Música | | | | | |
| Religión | | | | | |
| Lengua extranjera | | | | | |

■ Derechos humanos ■ Democracia ■ Derechos humanos y democracia

Figura 1. Yuxtaposición de asignaturas con contenido relativo a derechos humanos y democracia. Nota. Las asignaturas señaladas con una X no desarrollan esa asignatura en su currículo. Fuente: Elaboración propia.

en consideración no sólo el saber teórico, sino la capacidad de actuar teniendo en consideración una serie de valores que protejan e impulsen la dignidad del ser humano (Palmero *et al.*, 2015). En definitiva, la educación en derechos humanos debe ser algo más que una declaración de intenciones, y para ello debe propiciar un aprendizaje integral por parte del alumnado que vaya más allá de la teoría, ya que “el objetivo último de la educación es un objetivo ético: la plenitud de la persona. Si la educación no es esto, será adiestramiento, entrenamiento, preparación técnica” (Domínguez Prieto, 2003, p. 25).

El análisis realizado permite concluir que existe una estrecha relación entre educación, democracia y derechos humanos. Esta se refleja en los tres países analizados, aunque en España se hace una mayor alusión al concepto de democracia, integrándolo en asignaturas como “Filosofía” y “Ética”. Con esto se busca que el alumnado conozca tanto el sistema político y su estructura, como el rol que desempeña y los valores y derechos necesarios para poder vivir en una sociedad democrática (Bueno, 2019).

Cabe mencionar que esta investigación no está exenta de limitaciones. Se trata de una aproximación parcial, dado que se centra únicamente en los currículos nacionales. Por ello, sería oportuno profundizar en su concreción curricular a nivel regional y local. Esto permitirá ir más allá de analizar la voluntad política a nivel estatal; es decir, posibilitará conocer qué posición ocupan verdaderamente los derechos humanos en la realidad del aula y cómo se materializan los planteamientos curriculares en el aprendizaje diario del alumnado. También sería pertinente realizar un estudio comparativo entre países pertenecientes a áreas geográficas distantes, para así adquirir una perspectiva global de esta temática siguiendo el diseño metodológico y las fuentes de información aquí planteadas.

Es relevante destacar que, si bien este estudio presenta limitaciones, abre las puertas a un mayor conocimiento del currículo tanto dentro del contexto concreto de cada país, como desde la perspectiva de un escenario global (Palmero *et al.*, 2015). Esto impulsará la promoción una educación en derechos humanos y democracia que ayude a consolidar una cultura de paz que esté a la altura de los retos a los que se van a tener que enfrentar en un futuro los alumnos y las alumnas como ciudadanos y ciudadanas de un mundo globalizado (Gil, 1991). En consecuencia, es imprescindible el análisis de las políticas educativas y el currículo, teniendo en consideración su importante papel en la defensa de la democracia y los derechos y libertades fundamentales (Nieto, 2010). Tal y como plantea la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999, p. 1), “si las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben fundarse los baluartes de la paz”.

Referencias

Acosta, F., y Ruiz, G. R. (2018). Revisiting comparative education in Latin America: traditions, uses, and perspectives. *Comparative Education*, 54(1), 62-76. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1400760>

Aguirre, A., y Manasía, N. (2015). Derechos humanos de cuarta generación: inclusión social y democratización del conocimiento. *Telematique*, 14(1), 2-16.

Aróstegui, J. L., y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 180-189.

Banco Mundial. (2021). *World Bank Open Data* [Conjunto de datos]. Banco Mundial.

Batista Torres, J. (2018). Derechos humanos y derechos fundamentales. Algunos comentarios doctrinales. *IusLabor*, 2, 186-213. <https://doi.org/10.31009/IUSLabor.2018.i02.05>

Bernal, A., Valdemoros, M. Á., y Jiménez, A. (2020). Tiempo, poder y educación. Repensando la construcción de la identidad personal y las decisiones de la política educativa. *Revista española de pedagogía*, 78(277), 377-394. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-02>

Boqué, M. C., Pañellas, M., Alguacil, M., y García, L. (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. *Perfiles educativos*, 36(146), 80-97. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70129-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70129-1)

Bueno Salinas, M. (2019). Educar para la Democracia. *Revista de Educación y Derecho*, 20, 1-22. <https://doi.org/10.1344/REYD2019.20.30023>

Caballero, Á. (1997). Educación comparada. Fuentes para su investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 139-170.

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle López, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista latinoamericana de Educación comparada*, 7(9), 39-56.

Castellanos, J. (2019). Educación y participación ciudadana: mejorar la docencia universitaria de la mano de los derechos humanos. *Revista de Educación y Derecho*, 19, 1-21. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i19.28395>

Chacón Mata, A. (2015). El concepto de dignidad humana como fundamento axiológico y ético de los derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 26(1), 39-58. <https://doi.org/10.15359/rldh.26-1.2>

Consejo de Europa. (2010). *Minority language protection in Europe: into a new decade*. Consejo de Europa.

Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, 18 de diciembre, 1990.

Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre, 1989.

Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 13 de septiembre, 2007.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre, 1948.

Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, 6 de octubre, 1999.

Declaración y Programación de Acción de Viena, 25 de junio, 1993.

Egido Gálvez, I. y Martínez-Usarralde, M. J. (2019). *La educación comparada, hoy*. Editorial Síntesis.

Eines, M. E., y Quiroga, G. (2020). *Educación mediada por TICs en la Glocalidad*. UndeC.

Espinosa, Z. (2019). El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 29-46. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-05>

Esquivel, C. G., y García, M. E. (2018). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 33, 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>

Estévez, A. (2017). El discurso de derechos humanos como gramática en disputa: Empoderamiento y dominación. *Discurso y Sociedad*, 11(3), 365-387.

Eurydice. (2021). *The structure of the European education systems 2021/22. Schematic diagrams*.

Finnish National Board of Education. (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*.

Gil, F. (1991). La enseñanza de los derechos humanos. *Revista Española de Pedagogía*, 190, 535-561.

- Gómez García, J. A. (2017). Una fundamentación de los Derechos Humanos desde la hermenéutica analógica. En J. M. Enríquez Sánchez, A. Masferrer, R. E. Aguilera Portales, y G. Escobar Roba (Eds.), *Derechos Humanos. Un análisis multidisciplinar desde su teoría a su praxis* (pp. 63-82). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Government of Ireland. (1999a). *Primary School Curriculum: Introduction*.
- Government of Ireland. (1999b). *Primary School Curriculum: Physical Education*.
- Government of Ireland. (1999c). *Primary School Curriculum: Geography*.
- Government of Ireland. (1999d). *Primary School Curriculum: History*.
- Government of Ireland. (1999e). *Primary School Curriculum: Music*.
- Government of Ireland. (1999f). *Primary School Curriculum: Visual Arts*.
- Government of Ireland. (1999g). *Primary School Curriculum: Social, Personal & Health Education*.
- Government of Ireland. (2015a). *Junior Cycle: Modern Foreign Languages*.
- Government of Ireland. (2015b). *Junior Cycle: Business Studies*.
- Government of Ireland. (2016). *Junior Cycle: Visual Art*.
- Government of Ireland. (2017a). *Junior Cycle: Music*.
- Government of Ireland. (2017b). *Junior Cycle: Mathematics*.
- Government of Ireland. (2017c). *Junior Cycle: Home*.
- Government of Ireland. (2017d). *Junior Cycle: History*.
- Government of Ireland. (2017e). *Junior Cycle: Geography*.
- Government of Ireland. (2017f). *Junior Cycle: Irish-medium studies (L1)*.
- Government of Ireland. (2017g). *Junior Cycle: Irish-medium studies (L2)*.
- Government of Ireland. (2018a). *Junior Cycle: Religious Education*.
- Government of Ireland. (2018b). *Junior Cycle: Jewish Studies*.
- Government of Ireland. (2018c). *Junior Cycle: English*.
- Government of Ireland. (2018d). *Junior Cycle: Classics*.
- Government of Ireland. (2019). *Primary Language Curriculum*.
- Guanipa, L. F., Albites, J. L., Aldana, J., y Colina, F. (2019). Educación para la ciudadanía y la democracia: El equilibrio del poder. *Iustitia Socialis: Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Criminológicas*, 4(6), 71-89. <https://doi.org/10.35381/racj.v4i6.290>
- INE. (2021). *Estadística del Padrón Continuo. Datos provisionales a 1 de enero de 2021*.
- IDEA. (2013). *Democracy and Human Rights: The Role of the UN*.
- Infante, R. (2007). Derechos humanos y formación ciudadana en Colombia, una mirada desde la educación. *Aportes Andinos* 20(5), 1-6.
- Kouros, K. (2014). *Human Rights Education in Finland*. Human Rights Centre.
- Macklem, P. (2015). Human rights in international law: three generations or one? *London Review of International Law*, 3(1), 61-92. <https://doi.org/10.1093/lril/lrv001>
- Mallon, B., y Martínez-Sainz, G. (2021). Education for children's rights in Ireland before, during and after the pandemic. *Irish Educational Studies*, 40(2), 285-294. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1932552>
- Manzon, M. (2018). Origins and traditions in comparative education: challenging some assumptions. *Comparative Education*, 54(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1416820>
- MECD. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 1 de marzo de 2014.
- MECD. (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, 3 de enero de 2015.
- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Ministry of Education and Culture. (5 de junio de 2021). *Extension of compulsory education*.
- Nieto, J. (2010). Integración curricular de los derechos humanos. *Aula Urbana*, 75, 8-9.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 16 de diciembre, 1966.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 16 de diciembre, 1966.
- Palmero, C., Jiménez, J., y Jiménez, A. (2015). Ocio, Política y Educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 5-21.
- Peces-Barba Martínez, G. (1989). Sobre el fundamento de los derechos humanos: un problema de moral y derecho. En J. Muguerza Carpintier, y G. Peces-Barba Martínez (Eds.), *El fundamento de los derechos humanos* (pp. 265-278). Editorial Debate.
- Pereira Sáez, C. (2017). Los nuevos derechos: ¿la clausura de un ciclo?. *Revista Persona y Derecho*, 75, 93-114. <https://doi.org/10.15581/011.75.93-114>
- Pérez, T. H. (2013). Aproximaciones al estado de la cuestión de la investigación en educación y derechos humanos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 6(1), 79-101. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2013.0001.05>
- Picarella, L., y Mangone, E. (2020). Europa y América Latina: educación a la democracia para una nueva ciudadanía. *Opcción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 93, 153-178.
- Portal de Datos Mundiales sobre la Migración. (2021a). *Datos: Estadísticas migratorias [Conjunto de datos]*. Portal de Datos Mundiales sobre la Migración.
- Rodríguez Acosta, V. (2018). Educación para los derechos humanos. Un estudio necesario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(2), 160-177.
- Rodríguez, Y., y Cruz, N. (2017). La educación para la paz y los derechos humanos: una mirada desde Cuba. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 1(1), 91-105. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog17.09010106>
- Salmenkivi, E., Kasa, T., Putkonen, N., y Kallioniemi, A. (2022). Human rights and children's rights in worldview education in Finland. *Human Rights Education Review*, 5(1), 47-69. <https://doi.org/10.7577/hrer.4456>
- UNESCO-UIS. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*.
- Valle López, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144.