Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas
Multidisciplinary Journal Investigative Perspectives
Vol. 6(Multidisciplinaria2), 12-22, 2026
https://doi.org/10.62574/rmpi.v6iespecial2.515

# Transversalidad de los derechos humanos en el currículo nacional: tensiones entre teoría pedagógica y práctica

# Mainstreaming human rights within the national curriculum: tensions between pedagogical theory and practice

Verónica Mireya Ron-Barahona
vmronb@uce.edu.ec
**Universidad Central del Ecuador, Quito, Pichincha, Ecuador**
https://orcid.org/0000-0002-7414-3878

Rita Elena Almeida-Shapán
realmeida@uce.edu.ec
**Universidad Central del Ecuador, Quito, Pichincha, Ecuador**
https://orcid.org/0000-0002-1281-1316

Lilia Teresa Aguirre-Moreno
ltaguirre@uce.edu.ec
**Universidad Central del Ecuador, Quito, Pichincha, Ecuador**
https://orcid.org/0009-0003-4123-6060

**RESUMEN**

El objetivo de este artículo fue determinar la importancia de la transversalidad de los derechos humanos en el currículo nacional desde la teoría pedagógica y la práctica educativa en Ecuador. Mediante un diseño documental descriptivo apoyado en la modalidad de proyecto factible, se analizaron dieciocho fuentes académicas sobre modelos teóricos de educación en derechos humanos y su tratamiento curricular. Los resultados evidenciaron que, pese a un amplio respaldo normativo y teórico internacional, la implementación pedagógica en Ecuador enfrenta brechas relacionadas con la formación docente, el tratamiento implícito de los contenidos y la limitada adaptación intercultural. A partir de ello se formuló una propuesta de cuatro componentes: explicitación curricular, formación docente transformadora, adaptación intercultural y práctica cívica institucional, orientada a traducir el marco legal vigente en estrategias pedagógicas concretas y sostenibles.

**Descriptores**: derechos humanos; currículo; formación de docentes. (Fuente: Tesauro UNESCO).

**ABSTRACT**

The objective of this article was to determine the importance of mainstreaming human rights within the national curriculum from the standpoint of pedagogical theory and educational practice in Ecuador. Using a descriptive documentary design supported by the feasible project modality, eighteen academic sources on theoretical models of human rights education and their curricular treatment were analysed. The results showed that, despite broad international normative and theoretical support, pedagogical implementation in Ecuador faces gaps related to teacher training, the implicit treatment of content and limited intercultural adaptation. On this basis, a four-component proposal was formulated: curricular clarification, transformative teacher training, intercultural adaptation and institutional civic practice, aimed at translating the current legal framework into concrete and sustainable pedagogical strategies.

**Descriptors**: human rights; curriculum; teacher training. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 09/06/2026. Revisado: 25/06/2026. Aprobado: 12/07/2026. Publicado: 13/08/2026.
**Sección artículos de investigación**

## INTRODUCCIÓN

La integración curricular de los derechos humanos es uno de los principios pedagógicos más invocados en el discurso normativo educativo actual; sin embargo, su traducción en la práctica de aula sigue siendo un desafío para los sistemas educativos nacionales, dado que la declaración de un principio transversal no implica por sí misma su apropiación pedagógica dentro de las instituciones. Correa-Mosquera y Pérez-Piñón (2022) advirtieron que, aunque la integración curricular ha sido ampliamente difundida en el discurso oficial, a menudo carece de una definición operativa que la distinga de la mera mención tangencial de un tema en diferentes asignaturas. Por consiguiente, la ambigüedad conceptual señalada por estos autores no es solo semántica, sino también una condición que, de no abordarse, termina diluyendo la exigencia pedagógica que el principio busca establecer.

Ahora bien, la educación en derechos humanos ha sido conceptualizada de manera distinta según el marco teórico empleado para estudiarla. Bajaj (2011) propuso una tipología influyente que distingue tres enfoques ideológicos: el de coexistencia, orientado hacia la convivencia pacífica; el de empoderamiento personal, basado en la conciencia individual de los derechos; y el transformador, sustentado en la acción colectiva contra las condiciones de injusticia estructural. Cabe precisar que esta tipología no constituye una clasificación meramente descriptiva, sino una herramienta analítica que revela qué orientación ideológica subyace, a menudo de forma implícita, a una política curricular que pretende presentarse como neutral. Así, la tipología de Bajaj (2011) resulta particularmente útil para verificar en qué medida la integración declarada en los marcos normativos se traduce, en la práctica escolar, en una u otra de estas orientaciones.

Dado que Ecuador ha experimentado transformaciones normativas considerables en materia educativa durante las últimas dos décadas, corresponde preguntarse hasta qué punto dichas transformaciones han logrado integrar efectivamente los derechos humanos, y no solo declararlos. De-la-Herrán-Gascón et al. (2018) señalaron que el cambio educativo ecuatoriano se ha traducido en una amplia reforma normativa; no obstante, los mismos autores advirtieron que la implementación de estas reformas en las instituciones educativas está limitada por la formación docente y por una cultura institucional que, con frecuencia, precede al cambio normativo y lo resiste. Es decir, la reforma legal-educativa parece haber avanzado con mayor rapidez que las prácticas pedagógicas que dicha reforma presupone transformadas.

Sin embargo, la incorporación de los derechos humanos en el currículo no puede reducirse a su presencia declarativa en documentos normativos o libros de texto. Meyer et al. (2010) mostraron, mediante un análisis transnacional de libros de texto de ciencias sociales, que el contenido formal sobre derechos humanos aumentó de manera constante en el mundo entre 1970 y 2008; no obstante, ese incremento cuantitativo no garantiza por sí mismo una comprensión crítica ni una apropiación transformadora de dicho contenido por parte del estudiantado. En la misma línea, Barton (2020) señaló que la comprensión de las prácticas institucionales constituye una dimensión que a menudo falta en la educación en derechos humanos, la cual tiende a centrarse en el conocimiento declarativo de las normas antes que en el análisis crítico de las estructuras que condicionan su ejercicio efectivo. Aquí radica, a juicio de este trabajo, una de las causas menos visibles, pero más determinantes, de la distancia entre la teoría pedagógica y la práctica educativa.

Esta distancia entre la teoría pedagógica y la práctica educativa también se manifiesta, de forma más evidente aún, en el nivel de la formación docente. Yemini et al. (2019) sistematizaron, mediante una revisión de la literatura, que la formación inicial y continua del profesorado en educación para la ciudadanía global presenta numerosas lagunas, concentradas particularmente en la traducción de los marcos teóricos declarativos hacia estrategias didácticas concretas y aplicables en el aula; es decir, en el vínculo que conecta el conocimiento teórico con el saber pedagógico. Suárez (2007) coincide en que la construcción de la educación en derechos humanos depende, en gran medida, de la manera en que los propios profesionales de la educación se apropian de este campo y lo traducen en su práctica cotidiana. Por ello, cualquier propuesta orientada a fortalecer la integración de los derechos

humanos debe situar este componente formativo en primer lugar, antes que la mera expansión normativa del currículo.

Por otra parte, este trabajo no pretende agotar el debate jurídico o filosófico sobre el fundamento de los derechos humanos, sino ofrecer un puente operativo entre lo que está teóricamente disponible y las condiciones reales de implementación curricular en Ecuador. Vista de este modo, la relevancia del estudio radica en que la distancia entre la declaración normativa y la práctica pedagógica afecta directamente la calidad de la educación cívica que reciben los estudiantes, puesto que, como muestran Barreno-Salinas y Sánchez-Erazo (2025), la educación en derechos humanos como eje transversal en la educación superior ecuatoriana enfrenta desafíos concretos de implementación que requieren, precisamente, propuestas operativas y no solo reiteraciones del principio normativo.

En función de lo planteado, el presente artículo tiene como objetivo de investigación determinar la importancia de la transversalidad de los derechos humanos en el currículo nacional desde la teoría pedagógica y la práctica en Ecuador.

## MÉTODO

Con el fin de lograr el objetivo planteado, el presente estudio se concibió como un diseño documental descriptivo apoyado en la modalidad de proyecto factible. El componente documental descriptivo permitió la sistematización, descripción y comparación de la evidencia científica publicada sobre modelos teóricos de educación en derechos humanos y su tratamiento curricular; por su parte, el componente de proyecto factible orientó la construcción de una propuesta pedagógica para instituciones educativas ecuatorianas, de modo que el estudio no se limitara al diagnóstico, sino que condujera a una respuesta operativa concreta.

Con este propósito, se revisaron fuentes académicas indexadas en bases de datos de educación, derecho constitucional y ciencias sociales. Se seleccionaron estudios teóricos, análisis documentales, investigaciones empíricas y estudios de caso sobre educación en derechos humanos y transversalización curricular, considerando también fuentes referidas específicamente al contexto ecuatoriano. De esta manera, se incluyeron dieciocho fuentes que cumplieron con los criterios de pertinencia temática, rigor metodológico declarado y correspondencia con el objeto de estudio.

Como técnica de análisis se empleó el análisis documental. De cada fuente se extrajo el enfoque teórico o modelo de educación en derechos humanos adoptado, el nivel educativo o contexto normativo analizado, y los principales resultados reportados sobre la relación entre la formulación teórica y la práctica; esta información se organizó en matrices comparativas para identificar patrones comunes y nudos críticos recurrentes entre las fuentes estudiadas.

La fase de proyecto factible se desarrolló en tres momentos articulados: diagnóstico de las tensiones documentadas entre la teoría pedagógica y la práctica educativa; diseño de una propuesta de estrategias curriculares e institucionales basada en la evidencia sistematizada; y definición de criterios de factibilidad normativa y pedagógica conforme al marco legal vigente de la educación en Ecuador. De este modo, cada fase del proceso se ancló explícitamente en la anterior, de manera que la propuesta final no pudiera separarse del diagnóstico que le dio origen.

## RESULTADOS

A partir del análisis documental realizado se identificaron tres grandes categorías de resultados: los relacionados con los modelos teóricos de educación en derechos humanos, los referidos a su tratamiento curricular y textual, y los vinculados con las condiciones institucionales y docentes del contexto ecuatoriano. La Tabla 1 sistematiza los estudios revisados con mayor peso conceptual y empírico para el diseño de la propuesta.

**Tabla 1.** *Evidencia documental analizada.*

| Autor(es) y año | Tipo de estudio | Contexto | Aporte principal |
|---|---|---|---|
| Bajaj (2011) | Estudio teórico | Internacional | Propone una tipología de tres enfoques ideológicos de la educación en derechos humanos: coexistencia, empoderamiento personal y transformación. |
| Bajaj (2012) | Estudio de caso | India | La educación en derechos humanos de base escolar puede constituirse en una fuerza transformadora cuando trasciende el mero cumplimiento normativo. |
| Barreno-Salinas y Sánchez-Erazo (2025) | Estudio documental | Ecuador | Identifica retos concretos para la implementación de la educación en derechos humanos como eje transversal en la educación superior ecuatoriana. |
| Barton (2020) | Estudio empírico | Estados Unidos | La comprensión de las prácticas institucionales constituye una dimensión ausente en la educación en derechos humanos. |
| Correa-Mosquera y Pérez-Piñón (2022) | Estudio teórico | Colombia | Advierte la ausencia de una definición operativa precisa del concepto de transversalidad curricular. |
| De-la-Herrán-Gascón et al. (2018) | Estudio documental | Ecuador | El cambio educativo ecuatoriano enfrenta limitaciones de implementación relacionadas con la formación docente y la cultura institucional. |
| Limerick (2023) | Estudio etnográfico | Ecuador | Los registros lingüísticos condicionan de manera diferenciada la educación ciudadana en la educación intercultural bilingüe ecuatoriana. |
| Martínez-Bello et al. (2020) | Análisis documental | Internacional | Los libros de texto de educación infantil tratan los derechos humanos de manera predominantemente implícita. |
| Meyer et al. (2010) | Análisis transnacional | Internacional | La presencia formal de contenidos de derechos humanos en libros de texto se incrementó consistentemente entre 1970 y 2008. |
| Morales-Tobar (2003) | Estudio jurídico | Ecuador | Sistematiza los tratados de derechos humanos incorporados al derecho constitucional y la jurisprudencia ecuatoriana. |

**Elaboración:** Propia (2026).

Como muestra la Tabla 1, existe evidencia de que la educación en derechos humanos cuenta con fundamentos teóricos sólidos a nivel internacional, aunque su implementación curricular en Ecuador se documenta específicamente como problemática; esa separación entre solidez teórica y fragilidad práctica es, precisamente, lo que este estudio se propuso explorar. Tibbitts (2002) aportó una tipología complementaria a la de Bajaj (2011): un modelo de valores y concienciación que difunde normas, un modelo de responsabilidad profesional dirigido a grupos de profesionales (docentes o funcionarios públicos) para la rendición de cuentas, y un modelo transformador que empodera a poblaciones vulnerables frente a violaciones de derechos. Años más tarde, Tibbitts (2018) reafirmó que la educación en derechos humanos debe reivindicarse activamente como transformadora frente a enfoques reduccionistas que se limitan a transmitir información. Ambas tipologías provienen de tradiciones teóricas distintas, pero convergen en un mismo diagnóstico: cuando la educación en derechos humanos se convierte en simple difusión normativa, corre el riesgo de perder contenido crítico.

En cuanto al tratamiento curricular y textual de los derechos humanos, Meyer et al. (2010) encontraron un aumento sostenido de estos contenidos en los libros de texto de ciencias sociales en todo el mundo; sin embargo, Martínez-Bello et al. (2020) mostraron, a través de un análisis crítico de libros de texto de educación infantil, que dicho tratamiento es principalmente implícito, pues los derechos humanos rara vez se abordan de manera explícita y sistemática en los materiales dirigidos a la primera infancia. Por tanto, la inclusión cuantitativa de contenido no implica explicitud pedagógica.

Respecto de las condiciones institucionales del contexto ecuatoriano, De-la-Herrán-Gascón et al. (2018) mostraron que las reformas educativas del país han sido amplias en alcance normativo, aunque persisten problemas de implementación vinculados con la formación docente y con una cultura institucional que precede a la reforma. En la misma línea, Hernández-Pico y Samada-Grasst (2021) evidenciaron que el marco legal ecuatoriano para la educación reconoce principios como la inclusión educativa, sin que ello se traduzca siempre en prácticas institucionales cotidianas. En consecuencia, el problema no radica tanto en la insuficiencia normativa como en la persistencia de una brecha de implementación.

En cuanto a la dimensión intercultural del currículo ecuatoriano, Limerick (2023) mostró, mediante un estudio etnográfico sobre educación intercultural bilingüe, que los registros lingüísticos utilizados en la educación ciudadana condicionan de manera diferenciada la relación de los estudiantes con el Estado; de hecho, este autor encontró diferencias significativas entre lo declarado en el currículo nacional y lo que efectivamente se practica en las aulas de habla kichwa. Por consiguiente, la transversalidad curricular aplicada de manera homogénea en un país plurinacional corre el riesgo de reproducir, bajo una apariencia de neutralidad, las mismas asimetrías que pretende superar. Sobre la base legal de los derechos humanos en Ecuador, Morales-Tobar (2003) sistematizó los tratados internacionales incorporados al derecho constitucional y a la jurisprudencia ecuatoriana. Contreras-Bustamante (2021) y Molina-Gutiérrez et al. (2024) coinciden, asimismo, en que la educación constituye en sí misma un derecho humano fundamental, cuyo ejercicio efectivo es, para ambos autores, condición habilitante para el ejercicio de otros derechos; ello otorga a la transversalidad curricular un fundamento distinto al de la mera conveniencia pedagógica, en la medida en que adquiere un carácter propiamente constitucional. Para las categorías conceptuales y prácticas descritas en la literatura, la Tabla 2 las recoge junto con su fundamento.

**Tabla 2.** *Categorías emergentes documentales.*

| Categoría | Elemento conceptual o práctico | Fundamento |
|---|---|---|
| Modelos teóricos de educación en derechos humanos | Tipologías de coexistencia, empoderamiento personal, responsabilización y transformación | Bajaj (2011); Tibbitts (2002, 2018) |
| Tratamiento curricular y textual | Presencia formal creciente, pero predominantemente implícita en materiales escolares | Meyer et al. (2010); Martínez-Bello et al. (2020) |
| Formación y profesionalización docente | Vacíos en la traducción de marcos teóricos en estrategias didácticas concretas | Suárez (2007); Yemini et al. (2019) |
| Comprensión institucional del estudiantado | Ausencia de análisis crítico de las estructuras institucionales que condicionan los derechos | Barton (2020) |
| Contexto normativo e intercultural ecuatoriano | Reformas de amplio alcance con limitaciones de implementación y divergencias lingüístico-culturales | De-la-Herrán-Gascón et al. (2018); Limerick (2023); Hernández-Pico y Samada-Grasst (2021) |
| Experiencias de implementación transformadora | Casos en los que la educación en derechos humanos trasciende el cumplimiento normativo declarativo | Bajaj (2012); Contreras-Garzón (2025) |

**Elaboración:** Propia (2026).

Como muestra la Tabla 2, las categorías identificadas evidencian que la distancia entre la teoría pedagógica y la práctica educativa no obedece a la ausencia de marcos teóricos disponibles, sino a que estos no se encuentran suficientemente traducidos en estrategias didácticas concretas, materiales curriculares explícitos y procesos sostenidos de formación docente; dicho de otro modo, el problema no es la falta de teoría, sino la falta de mediación pedagógica. En síntesis, los resultados sistematizados muestran que la integración de los derechos humanos en el currículo nacional ecuatoriano cuenta con un respaldo normativo formal significativo, pero ello no garantiza una implementación pedagógica transformadora. En definitiva, dicha implementación requiere condiciones adicionales (formación docente, explicitación curricular y sensibilidad intercultural del proceso educativo) que, como se argumenta en el apartado siguiente, pueden traducirse en una propuesta concreta y viable.

**Propuesta de estrategias curriculares e institucionales.** Con base en el diagnóstico documental presentado, se formula a continuación una propuesta de estrategias curriculares e institucionales para fortalecer la integración efectiva de los derechos humanos en las instituciones educativas ecuatorianas, bajo el enfoque de proyecto factible. La propuesta se organiza en cuatro componentes interrelacionados: explicitación de los derechos humanos en el currículo, formación docente hacia un modelo transformador, adaptación intercultural de los contenidos y espacios institucionales para la práctica cívica. Estos componentes no operan de manera independiente, sino que se refuerzan mutuamente, de modo que la ausencia de uno tiende a debilitar el efecto de los demás.

El primer componente, la explicitación curricular, parte de la premisa de que, si los derechos humanos están presentes de manera implícita en el contenido escolar, no resultan lo suficientemente visibles para que el estudiantado los asuma de forma crítica. Por esta razón, se propone que las unidades didácticas sobre derechos humanos se incluyan explícitamente dentro de las diferentes áreas curriculares, de modo que no se traten como temas aislados y ocasionales. Esta medida responde directamente a lo señalado por Martínez-Bello et al. (2020) y Meyer et al. (2010), quienes advirtieron que la presencia formal no es suficiente cuando permanece implícita o dispersa a través de los materiales curriculares. Así, la explicitación propuesta no añade nuevos contenidos, sino que reorganiza y hace visible lo que ya existe de manera fragmentada.

El segundo componente consiste en el fortalecimiento de la formación docente hacia el modelo transformador de educación en derechos humanos. Por esta razón, deben implementarse procesos continuos de formación que trasciendan la transmisión de contenidos normativos e incluyan estrategias didácticas orientadas al análisis crítico de las estructuras institucionales y a la acción cívica concreta (Bajaj, 2011, 2012; Suárez, 2007; Yemini et al., 2019). Esta estrategia recoge la contribución de Bajaj (2011, 2012), Suárez (2007) y Yemini et al. (2019), quienes mostraron que la formación docente constituye el vínculo clave entre los marcos teóricos disponibles y una práctica pedagógica efectivamente transformadora; invertir en formación docente equivale, en la práctica, a invertir en la viabilidad misma de la integración curricular.

El tercer componente es la adaptación intercultural del contenido de derechos humanos, en atención a la plurinacionalidad y a la diversidad lingüística inherentes a Ecuador, de modo que se incorporen materiales y estrategias didácticas que reconozcan explícitamente los registros y las cosmovisiones de los pueblos y nacionalidades indígenas, evitando así una ciudadanía monolítica y homogénea. Esta propuesta recoge lo documentado por Limerick (2023) sobre la educación intercultural bilingüe, en el sentido de que los registros lingüísticos utilizados condicionan la relación de los estudiantes con el Estado y con sus propios derechos.

El cuarto componente se refiere a espacios institucionales concretos para la práctica cívica, más allá de la instrucción declarativa en el aula: las instituciones educativas deben implementar proyectos de acción comunitaria vinculados a problemas locales de derechos humanos, en los que el estudiantado participe en procesos de diagnóstico, propuesta y seguimiento. Esta línea de acción recoge lo mostrado por Bajaj (2012) y Contreras-Garzón (2025), en el sentido de que las experiencias de implementación con mayor potencial transformador no son las de cumplimiento normativo declarativo, sino aquellas en las que efectivamente ocurre la práctica; es decir, la ciudadanía en derechos humanos se aprende, sobre todo, ejerciéndola.

Entre las actividades concretas que pueden incorporarse a la propuesta se encuentran el observatorio escolar de derechos humanos, como espacio estudiantil para monitorear problemas locales de derechos humanos; el círculo de palabra intercultural, como actividad de diálogo que involucra los conocimientos y las lenguas de la comunidad educativa; y la cátedra viva de derechos humanos, como sesiones periódicas que combinan el análisis normativo con el estudio de casos institucionales concretos. Este tipo de actividad recoge el planteamiento de Contreras-Garzón (2025), quien documentó que las construcciones teóricas intersubjetivas sobre la cátedra de paz requieren espacios institucionales sostenidos para ser efectivas; precisamente por ello, ninguna de estas actividades se concibe como un evento único, sino como una práctica recurrente incorporada a la vida institucional. Para precisar la viabilidad de la implementación, la Tabla 3 organiza la propuesta en fases, con sus actividades, responsables y tiempo estimado.

**Tabla 3.** *Fases de la propuesta.*

| Fase | Actividad principal | Responsable | Duración estimada |
|---|---|---|---|
| Diagnóstico | Revisión del tratamiento curricular vigente de los derechos humanos en la institución | Coordinación académica | 3 semanas |
| Explicitación curricular | Diseño de unidades didácticas explícitas sobre derechos humanos por área | Docentes de área | 1 mes |
| Formación docente | Capacitación continua orientada al modelo transformador de educación en derechos humanos | Coordinación pedagógica | 1 periodo académico |
| Adaptación intercultural | Incorporación de materiales y enfoques interculturales pertinentes al contexto local | Docentes de área | Todo el periodo |
| Práctica ciudadana institucional | Implementación de proyectos escolares de acción comunitaria vinculados a derechos humanos | Docentes y estudiantes | 1 periodo académico |
| Seguimiento y ajuste | Evaluación cualitativa de la apropiación estudiantil y ajuste de la propuesta | Coordinación académica | Al cierre de cada semestre |

**Elaboración:** Propia (2026).

La propuesta descrita no requiere reformas regulatorias adicionales, dado que se sustenta en el marco legal educativo ecuatoriano documentado por Hernández-Pico y Samada-Grasst (2021). Lo que hace viable esta propuesta es la disposición institucional para traducir dicho marco regulatorio en prácticas curriculares y pedagógicas concretas; es decir, lo que falta no es regulación, sino decisión y sostenibilidad. Por ello, se sugiere que la evaluación de la propuesta incluya indicadores tanto cuantitativos como cualitativos, entre ellos, las unidades de planificación curricular explícitas sobre derechos humanos, la participación estudiantil en proyectos de acción comunitaria y la percepción docente sobre los cambios en la comprensión crítica de los derechos por parte del estudiantado, y viceversa. Este sistema de monitoreo permite el ajuste progresivo de las estrategias, conforme al principio de flexibilidad propio del enfoque de proyecto factible.

## DISCUSIÓN

Los resultados sistematizados de este estudio permiten advertir, en primer término, la distancia entre los marcos teóricos sobre educación en derechos humanos disponibles en la literatura internacional (Bajaj, 2011; Tibbitts, 2002) y su implementación efectiva en la práctica curricular. En efecto, existe literatura internacional que aporta tipologías sólidas para analizar este campo; sin embargo, esa disponibilidad teórica no garantiza por sí misma una implementación transformadora, tal como lo mostraron Martínez-Bello et al. (2020) respecto del tratamiento implícito de los derechos humanos en los materiales escolares. Por lo tanto, resulta necesario distinguir con claridad entre el marco teórico y la operacionalización pedagógica.

En segundo lugar, corresponde examinar cómo la formación docente se relaciona con el modelo de educación en derechos humanos que efectivamente se implementa en las aulas. Yemini et al. (2019) encontraron que las brechas en la formación docente se traducen directamente en que los marcos teóricos no lleguen a convertirse en estrategias didácticas concretas, resultado que coincide con lo señalado por Suárez (2007) sobre el papel determinante de los profesionales de la educación en la construcción efectiva de este campo. Este punto resulta especialmente relevante para Ecuador, dado que De-la-Herrán-Gascón et al. (2018) documentaron problemas de implementación vinculados específicamente con la formación docente y la cultura institucional. Por consiguiente, cualquier reforma curricular que prescinda de una estrategia sostenida de formación docente corre el riesgo de quedar reducida a texto normativo.

Por otra parte, la evidencia revisada permite discutir la dimensión institucional de la educación en derechos humanos, generalmente menos investigada que su dimensión declarativa o normativa. Barton (2020) señaló que las prácticas institucionales constituyen una dimensión ausente en buena parte de los programas de educación en derechos humanos, los cuales tienden a centrarse en el conocimiento declarativo de las normas antes que en el análisis crítico de las estructuras que condicionan su ejercicio efectivo. En consecuencia, la propuesta formulada en este estudio no se limita a la instrucción declarativa, sino que incorpora un componente de práctica cívica institucional orientado a superarla.

Asimismo, corresponde referirse a la pertinencia intercultural de la transversalidad de los derechos humanos en un país plurinacional como Ecuador. Limerick (2023) mostró cómo los registros lingüísticos empleados en la educación intercultural bilingüe condicionan de forma diferenciada la relación de los estudiantes quichuahablantes con el Estado y con sus propios derechos, de modo que una transversalidad curricular homogénea, aplicada sin adaptación intercultural, podría reproducir exclusiones en lugar de superarlas. Por esta razón, transversalizar no basta: es necesario decidir, con coherencia, desde qué matriz cultural se aplica dicha transversalidad. Así, la propuesta presentada incorpora un componente específico de adaptación intercultural (Limerick, 2023), en la medida en que la educación en derechos humanos solo resulta efectiva cuando es lingüística y culturalmente pertinente, y no simplemente porque esté formalmente presente en el currículo nacional; de lo contrario, la transversalidad que ignora la diversidad cultural del país se convierte en otra forma de asimilación forzada.

En otro orden, corresponde abordar el papel de la base legal como fundamento de la transversalidad propuesta en el currículo. Morales-Tobar (2003), Contreras-Bustamante (2021) y Molina-Gutiérrez et al. (2024) coinciden en que la educación constituye un derecho humano fundamental habilitante. Este acuerdo otorga a la propuesta formulada coherencia normativa, en la medida en que fortalecer la transversalidad de los derechos humanos en el currículo constituye, en sí misma, una forma de realización del derecho a la educación; por lo tanto, la propuesta no debe leerse como una recomendación pedagógica más, sino como una exigencia del propio marco constitucional.

Frente a una visión puramente normativa de la transversalidad curricular, la evidencia revisada apunta hacia un enfoque que vincula la dimensión legal con la dimensión pedagógica y didáctica. Correa-Mosquera y Pérez-Piñón (2022) advirtieron que la transversalidad, con frecuencia, no se define operativamente; ello implica que la propuesta formulada en este estudio debe precisar con claridad qué componentes curriculares, formativos e institucionales requiere la transversalidad efectiva de los derechos humanos, pues, de lo contrario, se corre el riesgo de reproducir la misma vaguedad conceptual denunciada por estos autores.

Respecto de las experiencias de implementación con mayor potencial transformador, conviene precisar que todas ellas comparten una característica común: el estudiantado se involucra directamente en acciones cívicas concretas, fuera del aula. Bajaj (2012) y Contreras-Garzón (2025) demostraron, desde contextos distintos, que la educación en derechos humanos solo se convierte en una fuerza efectiva cuando trasciende el cumplimiento normativo declarativo y se articula con espacios institucionales sostenidos de práctica cívica, sin los cuales su efecto transformador tiende a desvanecerse con el tiempo.

Por último, corresponde referirse a la contribución metodológica del enfoque de proyecto factible frente a los estudios exclusivamente teóricos o documentales aquí presentados. La mayor parte de la evidencia reunida es de naturaleza descriptiva, en tanto documenta tensiones y brechas ya existentes; sin embargo, la modalidad de proyecto factible adoptada permite ir más allá, en la medida en que traduce el diagnóstico en una propuesta concreta, legalmente fundamentada y culturalmente adaptada a Ecuador, lo cual constituye, en sí mismo, un aporte que trasciende la descripción del problema.

## CONCLUSIÓN

El objetivo del estudio fue determinar la importancia de la transversalidad de los derechos humanos en el currículo nacional desde la teoría y la práctica pedagógica en Ecuador. Los resultados permiten afirmar que dicha incorporación es relevante, no solo por su declaración normativa, sino porque aún no se ha logrado articular plenamente tres niveles que, en la práctica ecuatoriana, permanecen desconectados: el teórico, el curricular-textual y el institucional-formativo. La evidencia analizada mostró que Ecuador dispone de un amplio marco legal y de tipologías teóricas sólidas reconocidas internacionalmente; sin embargo, esa disponibilidad no se traduce automáticamente en una apropiación pedagógica transformadora, debido a que persisten brechas en la formación docente, un tratamiento implícito de los contenidos y una adaptación intercultural insuficiente. En otras palabras, la importancia de esta incorporación no radica en su presencia formal en el currículo, sino en su efectiva mediación pedagógica. Las estrategias curriculares e institucionales propuestas (explicitación curricular, formación docente transformadora, adaptación intercultural y práctica cívica institucional) responden directamente a este resultado, en la medida en que constituyen un puente operativo entre el marco normativo vigente y su ejercicio real en el aula. Se concluye, así, que la incorporación de los derechos humanos solo cumple su función pedagógica cuando deja de entenderse como una declaración curricular y pasa a asumirse como práctica institucional sostenida.

## FINANCIAMIENTO

[Dato pendiente de confirmar por las autoras].

## CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Central del Ecuador, Quito, Pichincha, Ecuador.

## REFERENCIAS

Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly*, *33*(2), 481–508. https://doi.org/10.1353/hrq.2011.0019

Bajaj, M. (2012). From “time pass” to transformative force: School-based human rights education in Tamil Nadu, India. *International Journal of Educational Development*, *32*(1), 72–80. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.10.001

Barreno-Salinas, M. M., & Sánchez-Erazo, A. G. (2025). La educación en derechos humanos como eje transversal en la educación superior de Ecuador: Propuestas y retos para su implementación [Human rights education as a transversal axis in higher education in Ecuador: Proposals and challenges for its implementation]. *Ciencia UNEMI*, *18*(49), 94–105. https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol18iss49.2025pp94-105p

Barton, K. C. (2020). Students’ understanding of institutional practices: The missing dimension in human rights education. *American Educational Research Journal*, *57*(1), 188–217. https://doi.org/10.3102/0002831219849871

Contreras-Bustamante, R. (2021). La educación: Hacia un derecho humano [Education: Toward a human right]. *Cuestiones Constitucionales*, (44), 91–114. https://doi.org/10.22201/iij.24484881e.2021.44.16159

Contreras-Garzón, L. C. (2025). La cátedra de paz: Construcciones teóricas intersubjetivas para su implementación en instituciones educativas [The peace chair: Intersubjective theoretical constructions for its implementation in educational institutions]. *Episteme Koinonía*, *8*(15), 173–195. https://doi.org/10.35381/e.k.v8i14.4428

Correa-Mosquera, D., & Pérez-Piñón, F. A. (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: Una reflexión necesaria [Transversality and curricular transversality: A necessary reflection]. *Pedagogía y Saberes*, (57), 39–50. https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588

De-la-Herrán-Gascón, A., Ruiz-Cedeño, A. I., & Lara-Lara, F. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador [Keys to educational change in Ecuador]. *Foro de Educación*, *16*(24), 141–166. https://doi.org/10.14516/fde.516

Hernández-Pico, P. A., & Samada-Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador [Inclusive education from the educational legal framework in Ecuador]. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, *6*(3), 63–81. https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949

Limerick, N. (2023). Linguistic registers and citizenship education: Divergent approaches to content, instruction, Kichwa use, and state relationships in Ecuador's intercultural bilingual education. *American Educational Research Journal*, *60*(2), 219–256. https://doi.org/10.3102/00028312231152584

Martínez-Bello, V., Martínez-Rojas, Á., & Lahuerta-Contell, S. (2020). A critical analysis of the explicit and implicit treatment of human rights education in early childhood education textbooks. *Frontiers in Education*, *5*, Artículo 565139. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.565139

Meyer, J. W., Bromley, P., & Ramirez, F. O. (2010). Human rights in social science textbooks: Cross-national analyses, 1970–2008. *Sociology of Education*, *83*(2), 111–134. https://doi.org/10.1177/0038040710367936

Molina-Gutiérrez, T. de J., Mejías-de-Parra, T., Meza-Molina, D. A., & Luzardo-Martínez, H. (2024). La educación como derecho humano y el derecho humano a la educación [Education as a human right and the human right to education]. *Episteme Koinonía*, *7*(14), 174–188. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4198

Morales-Tobar, M. A. (2003). Derechos humanos y tratados que los contienen en el derecho constitucional y la jurisprudencia de Ecuador [Human rights and treaties containing them in Ecuadorian constitutional law and jurisprudence]. *Ius et Praxis*, *9*(1), 91–115. https://doi.org/10.4067/S0718-00122003000100007

Suárez, D. (2007). Education professionals and the construction of human rights education. *Comparative Education Review*, *51*(1), 48–70. https://doi.org/10.1086/508638

Tibbitts, F. L. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, *48*(3–4), 159–171. https://doi.org/10.1023/A:1020338300881

Tibbitts, F. L. (2018). Human rights education: The good surf and reclaiming human rights. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, *36*(1), 64–74. https://doi.org/10.1177/0924051917752419

Yemini, M., Tibbitts, F., & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, *77*, 77–89. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014

**Derechos de autor: 2026 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)**
**https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/**