

Ideas para introducir los Derechos Humanos en el Aula

Mensajes Sencillos y Cotidianos
para la Promoción de los
Derechos Humanos

IDEAS PARA INTRODUCIR LOS DERECHOS HUMANOS EN EL AULA

Instituto Nacional de Derechos Humanos

Consejo del Instituto Nacional de Derechos Humanos

Lorena Fries Monleón, Directora
Miguel Luis Amunátegui Monckeberg
Carolina Carrera Ferrer
Jorge Contesse Singh
Sergio Fuenzalida Bascuñan
Roberto Garretón Merino
Claudio González Urbina
Luis Hermosilla Osorio
Enrique Núñez Aranda
Manuel Antonio Núñez Poblete
María Luisa Sepúlveda Edwards

Propuesta pedagógica

María de los Ángeles Villaseca Rebolledo

Edición

Enrique Azúa Herrera

Corrección de Estilo

Ana María Campillo Bastidas

Diagramación

Magaly Villalón Fuentes

Impresión

Maval

ISBN: 978-956-9025-24-2

Registro de Propiedad Intelectual: 224564

Primera Edición
2.000 ejemplares
Santiago de Chile
Diciembre de 2012

ÍNDICE

Presentación	5
I. VIVIENDO LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA	7
1. Los derechos humanos como camino de aprendizaje de normas, valores y ciudadanía	9
2. Los derechos humanos en el currículum escolar	11
Los Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT) de derechos humanos	12
Las actitudes de derechos humanos	13
Atención a la diversidad	13
Los derechos humanos en los Objetivos de Aprendizaje disciplinar	15
3. El intencionamiento pedagógico y la auto-observación de prácticas docentes	16
Estrategias didácticas que resaltan o diluyen la vivencia de los derechos humanos	17
Temáticas cotidianas sobre derechos humanos en la elección de los ejemplos	18
El cierre indispensable	19
II. CONCEPTOS Y PRINCIPIOS BÁSICOS DE DERECHOS HUMANOS PARA INTEGRAR EN EL AULA	21
1. Integralidad e indivisibilidad de los derechos humanos	22
Límites y colisión de derechos	24
2. Sujetos de protección, sujetos de derecho y sujetos de obligación	25
3. Deberes y derechos humanos	30
La sanción y los derechos humanos	32
4. El principio de no discriminación en la enseñanza y como contenido educativo	34
Lenguajes inclusivos	37
Tratamiento de la diversidad: distintos, distintas pero iguales	39
Lo diverso como riqueza y no como desventaja social	41
Igualdad de género, igualdad de derechos	44
Diversidad cultural, étnica y nacional	46
5. La preservación de la memoria	48
6. Defensores y defensoras de derechos humanos	52
Referencias bibliográficas	55
Anexo	59

PRESENTACIÓN

A inicios del año 2011, el Instituto Nacional de Derechos Humanos realizó la *Primera Encuesta Nacional de Derechos Humanos*, con el propósito de conocer cómo la sociedad chilena comprende los derechos humanos y cómo percibe el grado en que estos son respetados o vividos por la población. Entre las preguntas de la encuesta había una particularmente importante, referida al consenso sobre la enseñanza de derechos humanos en la escuela. Casi el 90 % de los encuestados y las encuestadas —unas 3 mil personas a lo largo del país, incluyendo zonas rurales— estuvieron completamente de acuerdo en que los derechos humanos debieran enseñarse desde los primeros años en la escuela. Muchos/as les dirán que, de hecho, estos contenidos se incluyen efectivamente hoy en los programas educativos, y es cierto, pero también lo es el hecho de que necesitamos reforzar más este trabajo.

En esa misma encuesta se preguntó por los temas a los que se asocian preferentemente los derechos humanos. Casi la misma proporción de encuestados y encuestadas que valora su integración en la educación los vinculó a las graves y masivas violaciones de derechos ocurridas durante la dictadura militar; poco más de la mitad los relacionó con el derecho a la vivienda, al trabajo y la salud, y menos de un tercio los asimiló al derecho a la expresión de las minorías. Nos queda aún mucho trabajo para instalar una noción integral de los derechos humanos, que nos permita entender mejor nuestra forma de convivir cotidianamente y profundizar nuestra democracia.

Para el Instituto Nacional de Derechos Humanos es esencial el aporte de profesores y profesoras para avanzar en el logro de estos objetivos. Consecuentemente con ello, queremos aportar, con el texto que ahora presentamos, a esta importante labor. Este breve manual trata de conceptos clave, entregados por medio de mensajes simples, mostrando estrategias pedagógicas y ejemplos didácticos para trabajar los derechos humanos con niños y niñas. De manera complementaria, en asociación con Fundación Chile, hemos desarrollado un conjunto inicial de propuestas didácticas, que se encuentran disponibles en el portal EducarChile y que esperamos ir incrementando en el tiempo, para integrar los derechos humanos en distintos niveles y asignaturas.

Esperamos que este documento contribuya a ampliar nuestra comprensión sobre los derechos humanos, y que las actividades y las prácticas que se proponen en las páginas que siguen permitan el desarrollo de nuevas alternativas didácticas y orientaciones para comprender nuestro pasado, enfrentar mejor nuestro presente, y desarrollar nuestra labor pedagógica con una mirada renovada.

I. VIVIENDO LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA

El principio de la indivisibilidad de los derechos humanos exige que la educación sea conforme con el conjunto de la normativa en materia de derechos humanos. (...) El mensaje más importante es que el mero acceso a las instituciones educativas, que puede ser difícil en la práctica, no basta para realizar el derecho a la educación, sino que ésta requiere la existencia de unos derechos individuales a la educación jurídicamente exigibles, así como de salvaguardias para los derechos humanos en la educación y su utilización para el disfrute de todos los derechos humanos mediante la educación.

El derecho a la educación. Informe de la relatora especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevsky, 25 de enero de 2004.

El contexto nacional de una ciudadanía más activa y consciente de sus derechos, pero a la vez más desapegada de las formas tradicionales de participación y canalización de demandas, nos lleva a reflexionar sobre qué estamos aportando a esos procesos desde las escuelas, como instituciones clave de socialización. La educación tiene un rol social que no podemos eludir en la formación de personas plenas, ciudadanos y ciudadanas integrados/as y responsables, conscientes de sus propios derechos humanos y los de las demás personas.

De hecho, la formación integral de las personas es un aspecto que motiva y moviliza a todas nuestras comunidades escolares. Ese proceso conlleva un conjunto de desafíos para la labor docente, no siempre fáciles de compatibilizar, como la elaboración de las planificaciones; la implementación del currículum con su amplio conjunto de objetivos de aprendizajes; la organización de las actividades de celebración que dan identidad a cada establecimiento, y las características particulares de cada una y cada uno de nuestros estudiantes, de forma individual y como curso, entre muchos otros. Sin embargo, esta formación integral no puede ser postergada y es necesario enfrentar este desafío con creatividad.

Cuando hablamos de integrar los derechos humanos en las aulas no estamos aludiendo a aumentar los contenidos, puesto que este trabajo no debe ser una nueva exigencia que sobrecargue nuestro trabajo docente ni el proceso de aprendizaje de niños y niñas. Integrar los derechos humanos en el aula es más bien una invitación a hacer pequeños cambios en nuestras prácticas habituales, que nos permitan sensibilizar y releer nuestro entorno bajo esta perspectiva. Ciertamente, esto nos

exigirá inicialmente revisar lo que hacemos, profundizar opciones pedagógicas que desarrollamos sin estar muy conscientes de su valor, para reconocerlas y potenciarlas y, eventualmente, modificar algunas prácticas, algunos lenguajes o algunos ejercicios didácticos. Sin embargo, pronto incorporaremos esta nueva perspectiva a nuestra labor docente y en nuestra comunidad escolar.

A lo largo de estas páginas queremos compartir algunas ideas sobre cómo realizar esta observación de nuestras prácticas pedagógicas y proponer algunas estrategias sencillas para implementar en las aulas de la Educación Básica, independientemente de la asignatura que se imparta.

1. Los derechos humanos como camino de aprendizaje de normas, valores y ciudadanía

El derecho a una educación de calidad implica la necesidad de orientar los procesos de aprendizaje y todo el entorno y la infraestructura escolar para que los conocimientos, habilidades y destrezas se construyan en el seno de una ciudadanía propicia para el respeto de la dignidad y de los valores superiores de la humanidad, la diversidad, la paz, la solidaridad y la cooperación mutua. La calidad no se reduce a un criterio de eficiencia cuantificable sino que abarca la profundidad del compromiso humano hacia el presente y el futuro de todas las personas. Por ello el Relator Especial insiste en la necesidad de “mover” la educación hacia los derechos humanos.

El derecho a la educación. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz Villalobos. 17 de diciembre de 2004.

Para poder avanzar en esta propuesta, primero es necesario construir un lenguaje común sobre lo que son los derechos humanos. Este es un concepto que usamos cotidianamente, pero su significado está entrelazado con nuestras experiencias personales, por lo que no siempre resulta fácil de definir.

Los derechos humanos son un conjunto de normas que, bajo el amparo de Naciones Unidas o de otras organizaciones internacionales como la OEA, acuerdan los Estados, comprometiéndose a respetarlos y promoverlos en sus países. Así, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto de Derechos Civiles y Políticos o el de Derechos Económicos, Sociales y Culturales han establecido un conjunto amplio de libertades y de condiciones de vida que se deben resguardar para todas las personas, con el objeto de favorecer su pleno desarrollo y proteger su dignidad. A estos instrumentos internacionales se ha sumado progresivamente otro conjunto de acuerdos y normas que dan protección especial, para que, las personas que se han visto enfrentadas a mayores dificultades en el reconocimiento y goce de estos derechos, puedan vivirlos en igualdad de condiciones que el resto de la población. Entre esos tratados encontramos la Convención de los Derechos del Niño, la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migrantes y sus familiares y el Convenio sobre los Pueblos Indígenas y Tribales.

Pero los derechos humanos son mucho más que normas. Son también un referente ético que orienta nuestra conducta y alimenta un conjunto de valores, particularmente los de igualdad, justicia y verdad. Bajo estos valores establecemos formas de relacionarnos con las demás personas, tomamos

decisiones sobre conflictos, el uso o repartición de los recursos con que contamos o sobre nuestro propio destino personal, familiar y profesional.

Los derechos humanos representan también un horizonte utópico, es decir, un sueño por alcanzar, que nos invita a movilizarnos y a construir un futuro mejor.

Bajo estas perspectivas, las comunidades escolares están en el corazón mismo de la formación de una cultura de respeto a los derechos humanos, dado que la educación está llamada a hacer comprensibles y valorables las normas, a formar valóricamente y a integrar a las nuevas generaciones en la búsqueda de este ideal de un mundo más justo, más humano y más acogedor para todos y todas. Esos procesos no solo se dan en las aulas y los procesos de enseñanza de contenidos. Se dan en todas y cada una de las acciones y relaciones que establecemos en nuestras comunidades escolares: en lo que pasa en el recreo, en los métodos de enseñanza, en la organización de nuestros planteles educacionales, en las actividades deportivas, en las premiaciones y en el trato entre estudiantes, docentes, asistentes de la educación y equipos directivos. También, aunque resulte paradójico, están presentes en las cosas que permitimos, en lo que no hacemos, y en lo que no contamos o decimos. Analicemos esto con más detalle y veamos algunas propuestas de incorporación en el trabajo pedagógico.



2. Los derechos humanos en el currículum escolar

La educación en derechos humanos atraviesa todo el mundo escolar y tiene por tanto que incidir en las diversas y complejas manifestaciones del currículum y hacerlo de manera coherente, empezando por la incorporación expresa de los contenidos en las asignaturas, los textos y los medios didácticos, y extendiéndose al complejo mundo de las relaciones institucionales cuyo impacto resulta fundamental en la formación, incluyendo por lo menos las relaciones de autoridad al interior de la escuela, las que se establecen entre maestros y estudiantes, entre estos, y entre la escuela y la familia y con la comunidad local.

*V Informe interamericano de la educación en derechos humanos.
Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2006*

La Ley General de Educación ha establecido para la educación escolar, así como también para la educación parvularia, objetivos generales de aprendizaje; y en ellos, la formación valórica y de respeto a los derechos humanos tienen un lugar destacado. En la Educación Básica, 4 de los 17 objetivos se refieren a estas dimensiones (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Objetivos referidos a derechos humanos en la Ley General de Educación (Ley 20.370, art. 29)

Ámbito	Objetivo
1. Personal y Social	<p>c. Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.</p> <p>d. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.</p>
2. Conocimiento y la Cultura	<p>g. Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y socio-cultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática.</p> <p>h. Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano, y tener hábitos de cuidado del medio ambiente.</p>

De acuerdo a estos objetivos generales, las nuevas bases curriculares de la Educación Básica (Decreto N°439 de 2012), así como las orientaciones de la Educación Parvularia (DS N°289 de 2001) y las bases curriculares de la Educación Media (Decretos N°254 de 2009 y N°220 de 2005), han integrado los derechos humanos en cuanto a objetivos, contenidos y actitudes que se espera desarrollen los y las estudiantes y que se deben tener en cuenta en la labor docente.

En el caso particular del nuevo currículum de la Educación Básica, se han definido siete principios valóricos (Bases Curriculares, Introducción, p. 7). En todos ellos, los derechos humanos han sido considerados como elementos fundantes, aludiendo explícitamente a la Declaración Universal de Derechos Humanos, al reconocimiento de derechos y a la calidad de sujetos de derecho de los niños y las niñas. A su vez, estos principios se integran mediante los Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT), en las Actitudes y en los Objetivos de Aprendizaje de determinadas asignaturas, particularmente Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y en la asignatura de Orientación. También se incluyen, aunque de forma menos evidente, en las orientaciones para la planificación del aprendizaje incluidas en los programas de estudio de todos los niveles y todas las asignaturas.

■ Los Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT) de derechos humanos

Las nuevas bases curriculares de la Educación Básica han mantenido –y en algunos casos profundizado– los objetivos transversales de la reforma curricular de los años 90, valorando el nivel de acuerdo social que han alcanzado estos objetivos y su aporte a la formación integral de los y las estudiantes.

Estos objetivos se refieren tanto al reconocimiento de la universalidad de los derechos humanos y la igualdad de las personas como a la valoración de la democracia, la educación para la paz y el reconocimiento de la diversidad (ver anexo).

Asimismo, a diferencia del proceso que se desarrolló en el ajuste curricular de 2009, donde se hizo un importante esfuerzo para relacionar el tratamiento de los objetivos transversales con los objetivos de cada una de las asignaturas, el nuevo currículum solo lista los Objetivos de Aprendizaje Transversal. Por lo tanto, son los equipos docentes los que tienen que establecer esas conexiones y planificar su inclusión en el trabajo de aula.

■ Las actitudes de derechos humanos

Con todo, el currículum ha contemplado un segundo elemento que apoya a la inclusión de estos objetivos transversales: las actitudes “que se espera desarrollar en cada asignatura, que emanan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales de las Bases” (Programas de Estudio, p.6). Estas disposiciones para responder de un determinado modo frente a objetos, ideas o personas, “incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de conductas o acciones”, y son propiciadas para cada unidad de estudio. Sin embargo, como no han sido definidas actitudes de derechos humanos para todas las asignaturas, se mantiene el desafío pedagógico de llevar estos objetivos a la realidad del aula en todas las asignaturas (ver anexo).

Si no avanzamos en esa dirección, la propuesta de educación transversal, pierde potencia y los derechos humanos pasarán a concentrarse solo en algunas asignaturas del currículum.

■ Atención a la diversidad

En las orientaciones para la planificación del aprendizaje se indica que se debe tener presente la atención de la diversidad como eje fundamental. Desde una perspectiva de derechos humanos este es un elemento clave, dado que la diversidad no se refiere solo a determinadas desventajas que dificultan el aprendizaje. Es el reconocimiento de que cada niño, niña o adolescente es un ser único, con una combinación de capacidades, intereses e historias de vida que es necesario considerar para poder acompañar su desarrollo en plenitud. Sin embargo, esta acción pedagógica es siempre un gran desafío, dado el tamaño de los grupos curso con los que trabajamos, las exigencias que se deben cumplir en temas de cobertura curricular y las que refieren al nivel de rendimiento, individual y colectivo. Nuestras aulas se han ido haciendo cada vez más homogéneas, al menos en lo que refiere al nivel socioeconómico de los y las estudiantes que están en la escuela, por el problema de la segmentación escolar, pero aún así son diversas. La mayoría de los grupos curso están compuestos de niños y niñas; en muchos hay estudiantes de origen extranjero, y cada vez más se propician aulas de integración, donde la variable de discapacidad sensorial, motriz o cognitiva empieza a jugar también. En algunas localidades rurales y comunas urbanas, también hay presencia, más o menos concentrada, de estudiantes pertenecientes a algún pueblo indígena u originario.

Aunque ninguno de estos factores estuviera presente, nuestras aulas seguirían siendo diversas, dado que no todos/as los niños o niñas aprenden con el mismo ritmo ni de la misma manera, en general, pero tampoco lo hacen igual en todas las asignaturas. Les motivan y parecen significativas cosas diferentes y tienen experiencias que, teniendo elementos comunes con los demás, también son únicas. Si bien sabemos que los “estudiantes promedio” no existen, construimos una estrategia de enseñanza a través de esos elementos considerados básicos, que debiesen estar en cualquier estudiante

de un nivel determinado. Además, no siempre contamos con el tiempo o la formación suficiente como para transformar nuestras estrategias de enseñanza-aprendizaje e integrar en ella lo que cada estudiante necesita para alcanzar el máximo de sus potencialidades.

El reto es muy grande, por lo que debemos ir dando pasos que nos ayuden a lograr este objetivo. El primero es poder reconocer la diversidad que tenemos en frente y descubrir sus elementos positivos. Un segundo paso puede ser reconocer lo que creemos común a todos/as. Ambos procesos, el reconocimiento de la diversidad y de los elementos comunes es necesario hacerlo junto con los niños y las niñas del curso. Un ejemplo de los elementos comunes son las tareas propias del desarrollo, como el logro de una mayor autonomía y lo diverso es la forma como cada uno y cada una va logrando dar respuesta a ese desafío. Un tercer paso, es incorporar la diversidad como ventaja, donde niños y niñas pueden ser protagonistas positivos, frente a alguna situación de diferencia que en general es vista como limitante, o tomar de las experiencias de niños y niñas, ejemplos que permitan ampliar la comprensión de nuestra sociedad. Mientras más amplia es la diversidad del grupo, más amplia puede ser el repertorio de respuestas ante los desafíos comunes.

En el primer ciclo de la Educación Básica, los y las docentes suelen estar a cargo de varias asignaturas, lo que da la ventaja de poder conocer a cada uno/a de los/las estudiantes, en diferentes facetas, reconocer sus fortalezas y las dificultades que presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero además, permite reconocer sus personalidades y sus necesidades afectivas. Esos conocimientos sobre quiénes son nuestros/as estudiantes debiesen ser integrados en nuestro trabajo pedagógico, y de hecho, es lo que hacemos frecuentemente. En los niveles superiores estos nexos son más débiles, porque el tiempo de contacto con niños y niñas es menor y se enfoca en el desarrollo de determinadas habilidades y conocimientos.

Mayor es aún el desafío de las escuelas que trabajan bajo Programas de Integración Escolar o con Programas Interculturales Bilingües, en que las necesidades y capacidades con las que debemos trabajar son distintas a las que fuimos formados como docentes.

En todos los casos, podemos fortalecer nuestro trabajo de acompañamiento a cada estudiante, si incorporamos alguna práctica individual o colectiva que permita observarnos y reflexionar sobre lo que hacemos, y lo que podríamos desarrollar en mayor medida para fortalecer el desarrollo integral de cada uno/a de ellos/as. Los temas de no discriminación que incorpora esta guía y las orientaciones sobre intencionamiento pedagógico y práctica docente, pueden ser un punto de partida para ese trabajo.

■ Los derechos humanos en los Objetivos de Aprendizaje disciplinar

En dos asignaturas se han contemplado objetivos de aprendizaje directamente relacionados con derechos humanos. Sin entrar a detallar sus contenidos específicos, es posible reseñar que en el eje de formación ciudadana de Historia, geografía y Ciencias sociales, se han incorporado algunas nociones generales de derechos humanos, el reconocimiento de algunos de ellos, particularmente los derivados de la Convención de los Derechos del Niño, además de promover actitudes de reconocimiento y respeto a las diferencias culturales, nacionales y de género¹. En 6° básico (OA N°8), se abordan temas de memoria histórica.

Por su parte, en las bases curriculares de Orientación también se han contemplado algunas directrices en torno a la no discriminación y la resolución pacífica de problemas, a través de tres de los cuatro ejes curriculares de la asignatura: crecimiento personal, relaciones interpersonales y participación y pertinencia.

Tips para la auto-observación

Reconocimiento y atención a la diversidad

Haga una lista de los tipos de diversidad que reconoce en su grupo curso y si ha generado actividades que la integren positivamente en la última semana

DIVERSIDAD	PRESENTE EN MI CURSO	ACTIVIDAD REALIZADA
Género		
Origen étnico		
Nacionalidad		
Discapacidad		
Religión		
Timidez/Extroversión		
Ritmos de aprendizaje		
Modalidad de aprendizaje (inteligencias múltiples)		
Otras		

¹ Para más detalles véase la matriz de progresión de los ejes temáticos 1° - 6° básico de formación ciudadana sub-eje de organización política e instituciones; sub-eje de normas, derechos y responsabilidades; sub-eje de actitudes y virtudes ciudadanas y, sub-eje Participación, trabajo en equipo y elaboración de proyectos. (UCE-Mineduc, 2012. Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° a 6° básico).

3. El intencionamiento pedagógico y la auto-observación de prácticas docentes

Hay pocas personas que sienten la confianza de discutir diferencias de raza, color, sexo, religión, lugar de origen o discapacidad. Aquéllos a quienes se nos ha enseñado qué debemos pensar, nos avergonzamos de preguntar cómo y por qué niños y niñas aprenden a discriminar a "otros". ¿Quién y cómo da vida al "nosotros" y al "ellos", para ser internalizado por las nuevas generaciones? ¿Qué diferencias entre las personas pueden identificarse que definen a algunos como "nosotros" y excluyen a otros como "ellos"? ¿Por qué se escogen ciertas diferencias como la frontera entre "nosotros" y "ellos" en un momento y lugar determinados? ¿Cómo se logra que niños y niñas internalicen esas fronteras? ¿Qué hace que niños y niñas abandonen, redefinan o se rebelen en contra de tales fronteras? Se requeriría hablar con los propios niños, las niñas y jóvenes, para encontrar las respuestas a estas preguntas, pero esto escasamente ocurre. Pese a las exigencias de la Convención de Derechos de los Niños para que niños y niñas sean tratados como personas, continúan siendo objetos de educación.

Katarina Tomasevski (2001). Los derechos humanos en la educación como pre-requisito del derecho humano a educación².

Educar en y para los derechos humanos es una decisión consciente y necesariamente pasa por un trabajo intencionado. Esto no implica forzosamente contar con una planificación detallada, pues gran parte de los aprendizajes de las actitudes y habilidades que nos permiten valorar a los/as demás o a nosotros y nosotras mismas, suceden en el conjunto de situaciones emergentes, positivas o negativas, que se van produciendo en el día a día. Pese a ello, tomar la decisión de hacer de esas situaciones una oportunidad formativa es una disposición y decisión nuestra.

Adicionalmente, podemos planificar e incorporar en nuestros procesos de enseñanza elementos sencillos que van desarrollando estas actitudes básicas, y nociones que promueven el reconocimiento y la valoración de los derechos humanos. Algunos de esos elementos son las estrategias de enseñanza, los ejemplos de aula o los contextos significativos que podemos promover en las actividades.

■ Estrategias didácticas que resaltan o diluyen la vivencia de los derechos humanos

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

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;(...)
d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena

Convención de los Derechos del Niño, art. 29, 1990

Mantener la motivación de los y las estudiantes es uno de los desafíos pedagógicos más complejos en el ejercicio profesional docente. Son tantos los factores que influyen en que mantengan su atención o se predispongan positivamente a aprender, que es necesario generar diversas estrategias. La incorporación de elementos lúdicos, así como los de competencia entre los/las distintos/as integrantes de un grupo curso, suelen ser utilizados para esto. Sin embargo, una estrategia como esta puede conducir a situaciones de discriminación que, por su reiteración, se van naturalizando.

La recomendación es simple: privilegiar la colaboración por sobre la competencia. Si se organiza a niños y niñas para que desarrollen las actividades juntos/as, si reiteradamente se premia a quienes integran a todos y a todas para lograr la tarea –aunque no sean los/as más rápidos o más precisos/as en resolver la actividad propuesta–, si se equilibran los grupos con las habilidades y dificultades que cada estudiante tiene, para que todos y todas puedan eventualmente competir en igualdad de condiciones, se refuerza mucho más la valoración del aporte que cada uno/a puede hacer y se privilegian procesos en los que nadie queda atrás en el aprendizaje.

Por el contrario, cuando se acentúan las estrategias de estímulo al aprendizaje por competencia, quienes razonan de manera diferente o tienen de timidez, las personas con mayores dificultades en esa determinada habilidad, van progresivamente siendo separados o separadas del grupo; y peor aún, van construyendo una autoimagen de incapacidad para aprender y aportar que limitará el desarrollo de sus potencialidades.

² En el año 2000, el Ministerio de Educación, en colaboración con el Sernam y CPU, publicaron *Lo femenino visible: manual para la producción de textos escolares no sexistas* (Chile : Ministerio de Educación, 2000).

Temáticas cotidianas de derechos humanos en la elección de los ejemplos

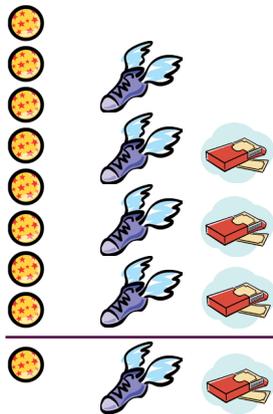
En todas las asignaturas, independientemente de los objetivos de aprendizaje que se nos señalan, tenemos que buscar ejemplos para la construcción de situaciones significativas que permitan graficar información, transmitir la importancia de un contenido o construir problemas para ir desarrollando habilidades de resolución. Esto ocurre tanto en Lenguaje como en Matemática, Ciencias Naturales o Ciencias Sociales.

Entre las situaciones significativas para niños y niñas de hoy, pero también para los/as del pasado y aquellos/as de las generaciones futuras, están los temas de convivencia, del reconocimiento de la diversidad, del reconocimiento de derechos. Sin caer en didactismos, podemos incorporar sin grandes dificultades esos elementos en las actividades que les proponemos desarrollar. Veamos un ejemplo.

EJERCICIO HABITUAL

Tomás le preguntó a cada uno de sus compañeros y cada una de sus compañeras a qué jugó en el recreo. Las respuestas fueron a la pelota, al pillarse y a las cartas.

Con las respuestas, construyó el siguiente pictograma.

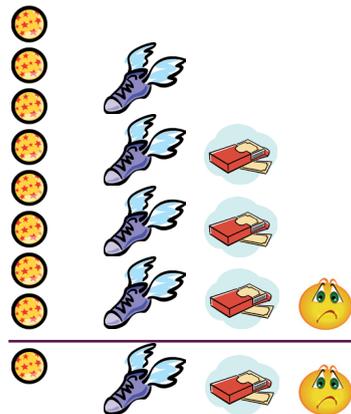


Mirando el pictograma, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántas personas hay en el curso de Tomás?
2. ¿Cuál es la actividad que más personas jugaron?
3. ¿Cuántos compañeros o cuántas compañeras juegan cartas?

EJERCICIO CON INTENCIONAMIENTO DE DERECHOS HUMANOS

En un recreo Tomás observó qué hacían sus compañeros y compañeras: jugaban a la pelota, al pillarse, a las cartas, y también algunos/as estaban solos/as y no jugaban. Con lo que observó, construyó el siguiente pictograma.



Mirando el pictograma, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántas personas hay en el curso de Tomás?
2. ¿Cuál es la actividad que más personas jugaron?
3. ¿Cuántos estaban solos o solas en el recreo?

Cierres posibles:

- a) ¿Por qué estarían solos o solas? ¿Cómo se sentirían? ¿Qué podemos hacer para que nadie se quede solo o sola?
- b) Muchas veces estamos tan contentos con lo que hacemos que no vemos que hay otras personas solas o aburridas. Fijémonos en el recreo y si vemos a alguien solo/a, ¡invitémosle a jugar!

■ El cierre indispensable

Los tiempos de aula siempre parecen pocos y, en muchas ocasiones, sobre todo cuando se abren a temas más transversales que lo propiamente disciplinar, la actividad tiende a terminarse abruptamente con el timbre o la campana que pone término a la clase. Aún así, es clave que no se renuncie a hacer un cierre adecuado para que el trabajo pedagógico realizado en cualquiera de estas iniciativas tenga sentido, logre asentar aprendizajes y relevar su sentido formativo.

No se requiere de largas y profundas reflexiones. Basta con frases breves, pero muy claras y apelativas, casi como mensajes de propaganda que reafirmen el sentido del trabajo realizado y los valores que lo inspiran, así como palabras de reconocimiento al esfuerzo o la apertura mostrada en actividades complejas o en las que predomina un diálogo con posturas diferentes.

Si prepara ese mensaje con antelación, puede iniciar la actividad con su idea como encuadre y retomarla al cierre. Si cuenta con más tiempo, también es posible que los propios y las propias estudiantes hagan ese cierre respondiendo a una pregunta que apunte al reconocimiento del sentido o valor del ejemplo o de la colaboración, de lo que se aprendió con esa forma de trabajar o de la proyección de esas propuestas para otras situaciones.

II. CONCEPTOS Y PRINCIPIOS BÁSICOS DE DERECHOS HUMANOS PARA INTEGRAR EN EL AULA

El principio de la indivisibilidad de los derechos humanos exige que las expresiones derechos humanos y derechos fundamentales indistintamente se refieren a las facultades que tienen las personas, por una parte, para vivir libres de la intervención arbitraria del Estado, y por otra, para solicitar al Estado que realice determinadas acciones destinadas a permitirles desenvolverse en sus vidas.

Instituto Nacional de Derechos Humanos, Situación de los derechos humanos en Chile. Informe Anual 2010.

Más allá de la triple dimensión de los derechos humanos, es decir su carácter de norma, de referente ético y de utopía, debemos considerar que refieren a la facultad que tiene cada persona para vivir en plenitud, en reconocimiento de su libertad y su dignidad.

Los derechos humanos son propios de las personas, por el solo hecho de serlo. Por lo mismo, requieren que el Estado y la sociedad reconozcan aquellos elementos o dimensiones de la persona que son indispensables para su pleno desarrollo y que, en caso que se carezcan, inevitablemente produce un efecto negativo sobre su dignidad o su integridad. Así, siendo los derechos humanos propios del ser humano, son también un acuerdo históricamente situado fruto de su progresivo reconocimiento a través de la historia. En este sentido, una premisa básica subyace a ese acuerdo: un derecho humano no puede ser negado y el retroceso o la regresión no están permitidos, salvo en casos muy excepcionales o en situaciones o circunstancias que podrían hacer razonable la limitación de su ejercicio, pero solo por un tiempo limitado.

1. Integralidad e indivisibilidad de los derechos humanos

Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como de los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Declaración y Plan de Acción de Viena, 1993

Los derechos humanos son una conquista social de la humanidad, como resultado de un proceso de reconocimiento creciente de un conjunto de condiciones de vida necesarias para el resguardo de la dignidad humana. Estas condiciones, que no solo apelan a lo material sino también a las libertades o la capacidad de decisión sobre la propia vida, se han ido consolidando a través de los tratados internacionales de derechos humanos. Pero la sociedad sigue demandando nuevas libertades o protecciones. ¿Son los primeros derechos reconocidos más importantes que otros? Siendo tan numerosos los derechos contenidos en el conjunto de tratados internacionales, ¿cuáles debo seleccionar para trabajar en mis clases? Son preguntas que seguramente nos hemos hecho más de alguna vez.

Por algunos años se trató de explicar el proceso de conquista de los derechos humanos distinguiendo generaciones de derechos que se sucedían una tras otra, partiendo por los derechos civiles y políticos, continuando con los derechos económicos y sociales y terminando con una tercera generación de derechos de los pueblos o colectivos. Sin embargo, todos ellos ya estaban contenidos en la Declaración Universal, e incluso en términos legales e históricos, el Pacto de Derechos Civiles y Políticos y el de Derechos Económicos, Sociales y Culturales surgieron al mismo tiempo, en 1976. Además, esta forma de clasificar y presentar los derechos humanos conlleva la idea errónea de que los primeros son más importantes que los últimos.



Los derechos humanos no están fuera de la persona y, como ya comentamos, no se agotan en las normas. Son de la persona y esta se ve afectada si cualquiera de ellos se ve vulnerado, limitado o no respetado.

A su vez, los derechos humanos son de todas y cada una de las personas. Si hay una persona que se ve vulnerada en sus derechos, toda la sociedad se ve afectada por ese hecho, dado que resquebraja los principios de la democracia y los acuerdos básicos de su funcionamiento. La masividad de la vulneración revela un estado de la sociedad (ausencia de la democracia), pero si son pocos los casos, no deja de ser grave. Es por eso que la defensa de los derechos humanos sigue y seguirá siendo una preocupación de las sociedades.

La comprensión de estas ideas puede ser compleja para niños y niñas, debido a que contiene muchos elementos abstractos y los tiempos curriculares para abordar estos temas no permiten revisar todos y cada uno de los derechos consagrados en los tratados internacionales que ha ratificado Chile, lo que tampoco corresponde al propósito del proceso educativo de este nivel.

 **Un montón de derechos, una sola persona**

Nuestro mensaje para este contenido debe estar relacionado con la integralidad de la persona y eso implica respetar todas sus dimensiones: sus libertades, las condiciones que necesita para crecer y desarrollarse, y ser parte activa o propositiva de la sociedad.

Para ello, es importante evitar ejercicios en los que los niños y las niñas tengan que jerarquizar los derechos por su grado de importancia. Una alternativa es trabajarlos inicialmente como paquetes (derechos políticos, libertades o derechos civiles, derechos económicos, derechos sociales, derechos culturales, derechos medioambientales) y, más que por su importancia, que escojan alguno que les preocupe o les llame la atención, para profundizar en este reafirmando que todos son igualmente importantes para que las personas sean libres, y se les trate con dignidad.

Una vez hecho este ejercicio, se pueden ir agregando nuevos derechos para analizarlos en detalle en los distintos niveles, complementándolo con la noción de interdependencia, es decir, cómo la afectación o el no respeto de un derecho repercute en otros. Los ejemplos más claros son los de la salud y la educación, pero si se reflexiona un poco, es posible observar estos nexos entre todos los derechos.

Ejemplo: Si una persona no cuenta con atención médica, porque no hay o no puede pagarla, su derecho a la salud se ve vulnerado. Si es un o una estudiante, posiblemente no podrá estudiar, y si es un trabajador o una trabajadora, no podrá ir a su trabajo, e incluso, puede poner en riesgo su vida.

■ Límites y colisión de derechos

En la vida cotidiana se pueden presentar situaciones donde dos o más derechos se contraponen y, de hecho, el currículum nacional así lo presenta en 6° básico cuando ejemplifica con situaciones de libertad de expresión y manifestación y el derecho a la circulación. Si hemos señalado que todos los derechos tienen igual valor e importancia, ¿cómo se resuelve esta situación sin contradecir el principio de la no jerarquización de los derechos? Frente a esos casos, se debe optar por las acciones que menos restrinjan o menos afecten al conjunto de los derechos involucrados. Efectivamente habrá que limitar en parte o disminuir el grado de ejercicio de algún derecho, a favor de la expresión o el goce de otro, pero esta medida debe ser proporcional y temporal. En ningún caso la restricción o suspensión de un derecho debe ser permanente ni debe ir más allá de lo necesario para asegurar niveles básicos de respeto y garantía de los otros derechos, y mucho menos puede aplicarse de manera arbitraria o discriminatoria.

 Gozar de mis derechos tiene que contemplar el respeto de los derechos de los/as demás

Pedagógicamente, para estas situaciones es importante analizar los casos sobre la base de tres preguntas clave:

- ¿Es razonable la medida propuesta? ¿Qué y a quiénes afecta? ¿Qué y a quiénes protege?
- ¿Existe alguna medida que restrinja o limite en menor medida esos derechos?
- Las limitaciones que se están aplicando, ¿afectan de igual manera a todos/as o hay algunos grupos que se verán más afectados?

2. Sujetos de protección, sujetos de derecho y sujetos de obligación

1. Que de conformidad con la normativa contemporánea del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, en la cual se enmarca el artículo 19 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, los niños son titulares de derechos y no sólo objeto de protección.
2. Que la expresión “interés superior del niño”, consagrada en el artículo 3 de la Convención sobre los Derechos del Niño, implica que el desarrollo de éste y el ejercicio pleno de sus derechos deben ser considerados como criterios rectores para la elaboración de normas y la aplicación de éstas en todos los órdenes relativos a la vida del niño.
3. Que el principio de igualdad recogido en el artículo 24 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos no impide la adopción de reglas y medidas específicas en relación con los niños, los cuales requieren un trato diferente en función de sus condiciones especiales. Este trato debe orientarse a la protección de los derechos e intereses de los niños.
4. Que la familia constituye el ámbito primordial para el desarrollo del niño y el ejercicio de sus derechos. Por ello, el Estado debe apoyar y fortalecer a la familia, a través de las diversas medidas que ésta requiera para el mejor cumplimiento de su función natural en este campo

Corte Interamericana de Derechos Humanos, Opinión Consultiva OC-17/2002, Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño, de 28 de agosto de 2002

En los principios valóricos de las nuevas bases curriculares (Decreto 439 de 2012) se señala que “La educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derecho”. Para propiciar esto debemos tener claro qué implica ser un sujeto de derecho.

Los niños, las niñas y adolescentes, así como otros grupos históricamente discriminados, reciben de parte de las personas adultas que tienen a cargo su cuidado, educación o garantía, un conjunto de acciones que procuran darles protección y evitar que sean dañados/as. Esas acciones de cuidado, que son completamente necesarias, no implican su reconocimiento como sujetos de derecho. En el caso de niños y niñas, debido a su proceso de creciente autonomía, supone un proceso igualmente progresivo de ejercicio por sí solo de sus derechos. Proporcionarles protección y acompañarles en este proceso de desarrollo requiere que vayamos dejando cada vez más espacios para que tomen decisiones, participen y sean protagonistas de sus propias vidas. Eso es ir construyendo sujetos de derecho.

En los procesos educativos esa creciente autonomía implica ir generando espacios en los que puedan ir tomando opciones, participar y presentar sus opiniones en las actividades y frente a los contenidos que se van abordando, así como en las formas en que van resolviendo los conflictos cotidianos, enfrentando sus temores y relacionándose con los/as demás. El rol docente tiene entonces la delicada misión de proteger, sin ahogar la iniciativa personal; conducir, sin controlar. En suma, educar sin autoritarismos ni paternalismos.

Para formar sujetos de derecho, no basta informar sobre los derechos que se tienen. Se requiere saber que estos son exigibles y ante quién es posible hacer esa reclamación. Es decir, si existen sujetos de derecho e incluso sujetos de protección, es porque existen también instituciones que tienen la obligación de reconocer estos derechos y respetarlos.

Durante la formación escolar, la mayor responsabilidad en la protección de derechos es otorgada a las familias, escuelas o los contextos próximos de niños y niñas: padres, madres, parientes y profesores o profesoras tienen la posibilidad de reconocer situaciones en las que se ponen en riesgo la integridad o la dignidad de los niños y las niñas. Sin embargo, muchas veces su capacidad para actuar en su defensa se ve reducida y es por ello que, en su nivel normativo, los derechos humanos surgen como acuerdos entre los Estados, y son estos los que se comprometen a velar por su cumplimiento. Eso es lo que los sitúa como el principal garante o el sujeto de obligaciones, que debe actuar para proteger, promover y realizar los derechos humanos mediante la dictación de leyes, la actuación de los tribunales de justicia, y la política social.

Tips para la auto-observación

Test del protagonismo

Frente a los conflictos:

- a) Decido quién es el o la responsable y aplico las sanciones.
- b) No intervengo, porque tienen que aprender a resolverlo solos o solas.
- c) Apoyo con preguntas o alternativas, para ayudarles a encontrar una vía de solución.

Frente a actividades:

- a) Doy siempre el tema de las actividades y sus ejemplos.
- b) A veces doy tema libre.
- c) Converso con mis estudiantes y acordamos algunos temas y ellos/as dan ejemplos.

Frente a las dificultades:

- a) Hago yo lo que el niño o la niña no puede hacer y no se retrase ni afecte al resto del curso.
- b) Le ayudo para que el niño o la niña vea cómo se va haciendo, mostrándole el paso a paso.
- c) Le voy dando indicaciones para que él o ella vaya haciéndolo, permitiéndole que se equivoque y que intente de nuevo.

Permitir que niños y niñas vayan haciendo un reconocimiento progresivo y concreto de una entidad abstracta, pero fundamental, como es el Estado, ayuda no solo a su formación cívica o a su empoderamiento como ciudadanos/as. Este aprendizaje permite también reforzar la naturaleza propia de los derechos al permitir ejercer acciones de exigibilidad. Pero ese es un proceso gradual, que parte por el descentramiento de la responsabilidad de la vigencia de los derechos humanos del quehacer personal a las acciones de las autoridades o quienes detentan cuotas importantes de poder²⁸, que son, en definitiva, quienes pueden ejercer acciones efectivas de protección, respeto y reparación.

En términos generales se le reconocen al Estado dos grandes acciones en materia de derechos humanos: la de respetar y la de garantizar. La primera implica que el Estado debe cumplir con lo que las normas de derechos humanos establecen, absteniéndose de actuar o desarrollando acciones específicas, particularmente en los derechos que implican prestaciones, como la salud o la educación. En términos concretos, debe generar leyes que reconozcan los derechos, abolir las que no los reconocen o son contrarias a ellos, e implementar medidas para permitir el goce de derechos a través de las políticas públicas.

En cuanto a las obligaciones de garantía, el Estado debe generar condiciones para que las personas puedan vivir sus derechos. Para ello, debiese proteger a las personas de situaciones o actuaciones que generan tanto actores privados como públicos en el goce de los derechos, pero también debe adoptar medidas de prevención general frente a casos de violaciones graves de derechos. Si, con las medidas anteriores, igualmente se producen situaciones de afectación de derechos, su responsabilidad no termina, sino que debe procurar reparar a las víctimas.

Es necesario tener en cuenta un elemento más, que es central y poco reconocido por la ciudadanía. Las personas que afectan la dignidad o integridad física o psicológica de otra cometen –dependiendo de su gravedad– faltas o delitos, generando situaciones que ponen en entredicho el ejercicio o goce de derechos. Sin embargo, no hay vulneración de derechos en esas circunstancias. Esto solo ocurre cuando el Estado, por medio de sus acciones u omisiones, no hace nada para proteger o reparar el daño ocasionado a las personas por esas situaciones que afectan sus derechos, o cuando son funcionarios/as públicos o agentes del Estado, como Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad, quienes incurren en las acciones u omisiones que dañan directamente a las personas. Es decir, cuando el Estado incumple sus obligaciones de respeto o de garantía.

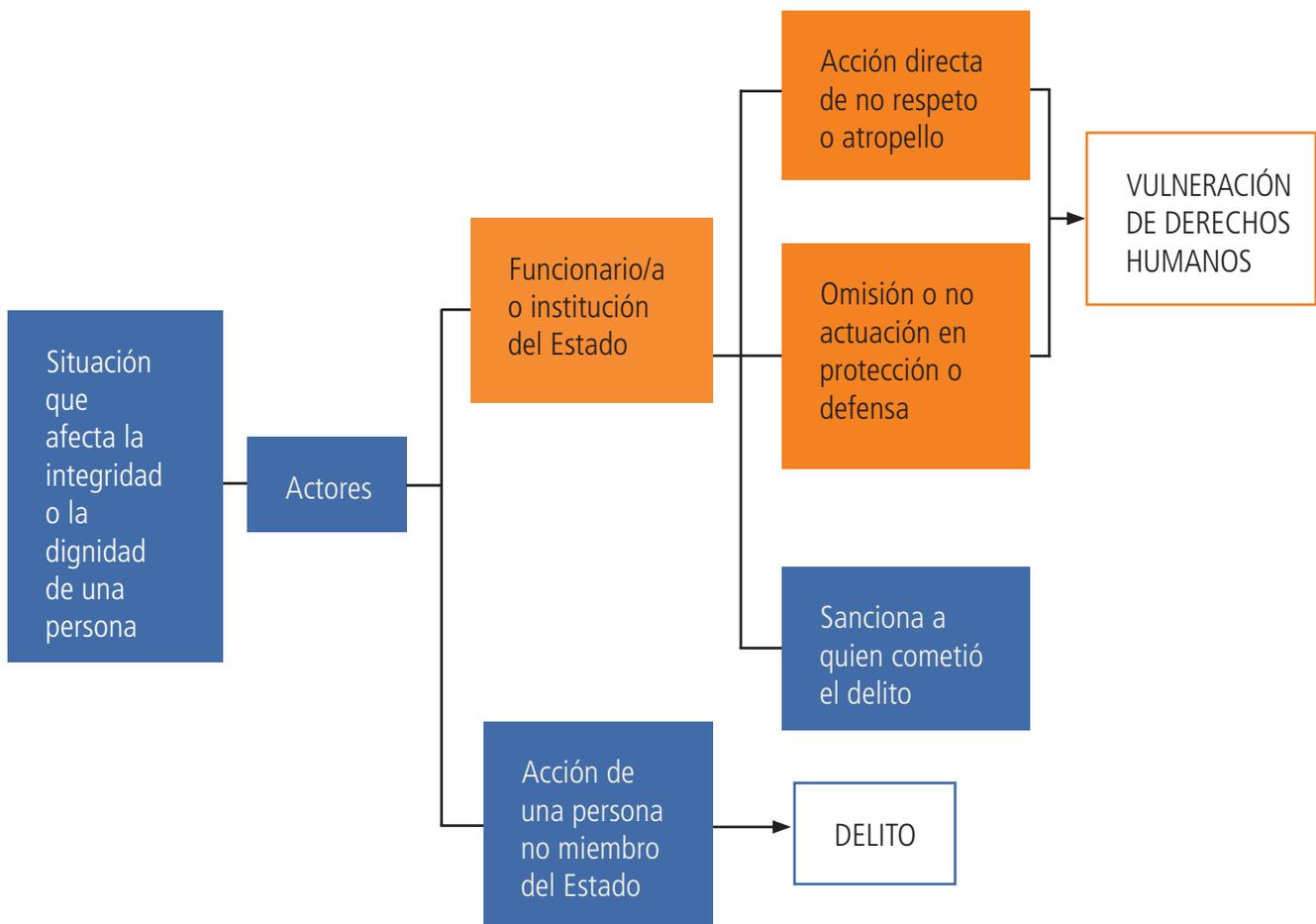
Por lo mismo, hay que cuidar el lenguaje y los ejemplos en materia de derechos, en los que se produce esta confusión. La distinción entre delito y vulneración de derechos humanos se vuelve clave a la hora de demandar que los/as garantes de derechos asuman sus responsabilidades.

Sin embargo, en la cotidianidad de los y las estudiantes, estas acciones están muy lejanas, e incluso legalmente, por su edad, no se les reconoce la capacidad para interpelar directamente al Estado para que cumpla sus obligaciones. Por lo mismo, es necesario revisar, a nivel de comunidad escolar, cómo podemos acercar estas perspectivas, no solo como ejercicio pedagógico, sino también porque las escuelas y los liceos son entes colaboradores del Estado, y en los casos en que existe algún financiamiento público, las funciones de garantía son extensibles a los establecimientos educacionales.

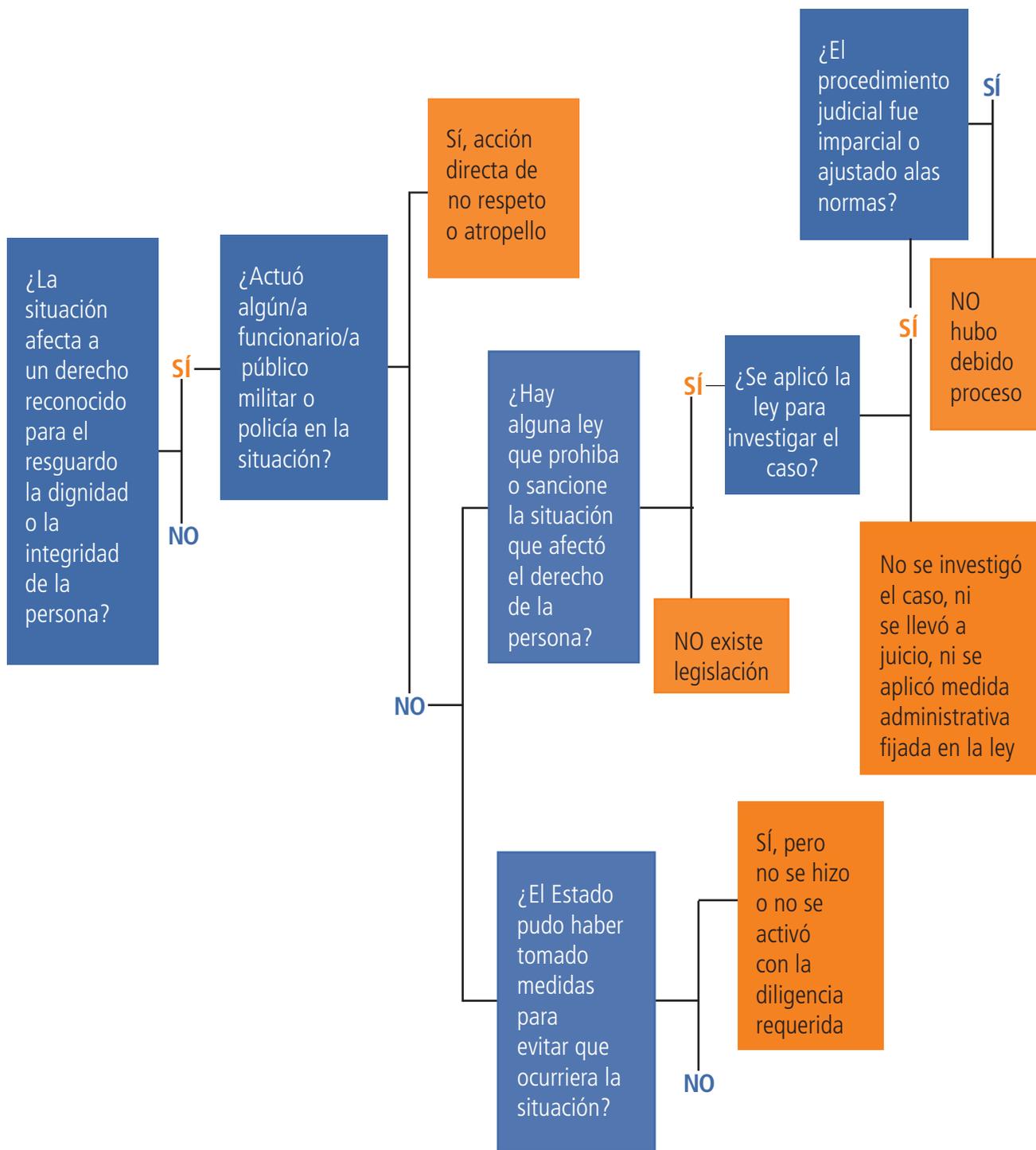
Volviendo a lo pedagógico, para reafirmar estas nociones de sujetos de obligación o entidades garantes de nuestros derechos, es posible generar estrategias para ir haciendo escalar la responsabilidad de protección, respeto y realización, desde las relaciones más cercanas, hacia las institucionales: desde los niños y las niñas, a los/as profesores/as; de los/las profesores/as a los equipos directivos; del establecimiento educacional a la comuna, y de allí a los diferentes poderes del Estado. Por de pronto, es muy importante que ante situaciones de conflicto o faltas en que se vea afectada la dignidad o integridad de niños o niñas, el o la docente pueda dar claras señales de protección a la persona afectada, y de orientación para la modificación de conductas y reparación a quienes causaron el daño. Pero también, que propicie la posibilidad de generar alternativas para evitar que vuelvan a ocurrir situaciones similares, como acuerdos de curso o como sugerencias, o como petición para que sea considerada por la dirección del establecimiento.

Frente a situaciones históricas o presentes de afectación de derechos que se estén analizando a partir de contenidos curriculares, el esfuerzo es invitar a identificar las políticas públicas y las instituciones que puedan contribuir a evitar su repetición y reparar a las personas afectadas. Idealmente, enseñar los mecanismos o recursos con los que se puede solicitar la actuación de esas autoridades. En suma, incorporar en el tratamiento de esos temas la identificación de ante quién y cómo solicitar la defensa y protección de los derechos.

Esquema 1. Distinciones clave para identificar la vulneración de derechos



Esquema 2. Evaluación de situaciones de vulneración de derechos



Nota: Los recuadros naranja expresan situaciones de vulneración de derechos.

3. Deberes y derechos humanos

1. *Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que solo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.*
2. *En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.*
3. *Estos derechos y libertades no podrán en ningún caso ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.*

Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 29, 1948

Naciones Unidas, en su Declaración Universal (DUDH, art. 29), reconoce que todas las personas tienen deberes respecto a sus comunidades, y que el límite de sus derechos son los establecidos por ley. Por otra parte, se debe tener presente que la relación derecho/deber se establece en tanto cada derecho genera deberes u obligaciones de protección, respeto y garantía de esos derechos en otros, que es lo que le da su carácter imperativo, inalienable y exigible (Ferrajoli, 2001, 2001a; Abramovich y Courtis, 2001; 2006). Por lo mismo, los derechos son irrenunciables, y nadie debe hacer “buenas acciones” o demostrar “buen comportamiento” para “ganar” o ser “merecedor/a” de sus derechos.

Por lo mismo, los ejercicios que se incorporan comúnmente en textos escolares y que son parte del discurso habitual de docentes, que buscan tras cada derecho un deber de la propia persona para con ese mismo derecho, son un error, y han asentado la idea de que hay grupos de personas que no tienen derechos, dado que no respetan las leyes –como los/as delincuentes–, o que está bien excluirlos/as de situaciones que eventualmente no saben valorar.



**Reconocimiento de deberes, sí.
Condicionamiento de derechos, no**

Por ejemplo, ante el derecho a la educación, lo que cabría preguntarse es qué obligaciones y prohibiciones emanan para el Estado. Entre las obligaciones se podría mencionar la de dotar de educación gratuita y la de generar normas destinadas a evitar acciones de discriminación, tales como impedir el acceso y permanencia de estudiantes migrantes y jóvenes embarazadas, o expulsiones arbitrarias. También corresponde preguntarse qué obligaciones tiene la sociedad. En este caso, podríamos mencionar la obligación de

las familias de enviar a sus hijos e hijas a la escuela; evitar el trabajo infantil doméstico y no doméstico que impida desarrollar un proceso educativo regular; generar espacios y ofertas no discriminatorias y que promuevan la inclusión de las personas con discapacidad, de los pueblos indígenas y de los diferentes grupos socioeconómicos, de manera que todos y todas puedan ejercer su derecho a la educación.

Es cierto que es bueno y deseable que niños y niñas se comprometan con sus procesos formativos, pero si no estudian lo suficiente, faltan a clases, no hacen sus tareas, no respetan las normas internas de los establecimientos, o desobedecen a sus profesores o profesoras, tendrán que asumir las responsabilidades que les caben por esos actos o por sus efectos, pero en ningún caso se pone en entredicho su derecho a educarse. ¿Niños y niñas no tienen entonces deberes en relación con el derecho a educación? Pues, claro que sí. Sus obligaciones están relacionadas con permitir que sus compañeros y compañeras puedan aprender, evitando conductas o acciones que puedan afectar ese derecho, como puede ser el matonaje escolar, que vuelve inhóspitos los espacios educacionales, o la interrupción innecesaria de las clases, que impide al resto del curso concentrarse, escuchar o entender.

Al respecto, hay que recordar que derechos y deberes están fuertemente ligados en un proceso de desarrollo de la autonomía. Nuestro desafío pedagógico es ir generando un proceso de responsabilización progresiva de los propios actos y un compromiso y ejercicio coherente con el marco valórico que representan los derechos humanos y sus normas asociadas. Si comprendemos los derechos humanos como normas que permiten y facilitan la convivencia y el acuerdo social, es más probable que su respeto sea una conducta habitual. De la misma manera, el trabajo en torno al reconocimiento de deberes pasa por el reconocimiento de las consecuencias que tienen nuestros actos y omisiones, no solo frente a un potencial “castigo” o sanción, sino también en las relaciones que establecemos con las demás personas, en su bienestar e incluso en el nuestro.



Cuando nacemos solo tenemos derechos. Los deberes los tenemos que ir aprendiendo.

Estudiante, Complejo Educacional de Maipú.

■ La sanción y los derechos humanos

Los castigos físicos son incompatibles con el principio rector esencial de la legislación internacional en materia de derechos humanos, consagrado en los Preámbulos de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de ambos Pactos: la dignidad humana. Otros aspectos de la disciplina en la escuela también pueden ser incompatibles con la dignidad humana, por ejemplo, la humillación pública. Tampoco es admisible que ningún tipo de disciplina infrinja los derechos consagrados por el Pacto, por ejemplo, el derecho a la alimentación. Los Estados Partes han de adoptar las medidas necesarias para que en ninguna institución de enseñanza, pública o privada, en el ámbito de su jurisdicción, se apliquen formas de disciplina incompatibles con el Pacto. El Comité acoge con satisfacción las iniciativas emprendidas por algunos Estados Partes que alientan activamente a las escuelas a introducir métodos "positivos", no violentos, de disciplina escolar.

Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, Observación General N° 13 El derecho a la educación, 1999.

Desde una lógica de derechos humanos, la sanción se enmarca en procesos que tienden a dos principios básicos: la reparación del daño y evitar la reiteración del mismo. El castigo suele poner el acento en la falta y en el o la responsable de la misma, pero no conduce por sí mismo a ninguno de estos dos objetivos. Por lo tanto, en todo proceso de sanción disciplinar se debe reflexionar sobre estos elementos.

Para ir generando una progresiva responsabilización por los actos propios, el acompañamiento pedagógico no puede abandonar los dos principios mencionados, por lo que se debe apoyar a niños y niñas a desarrollar un proceso que les permita comprender que una situación o conducta determinada es problemática y no deseable, para luego motivar el cambio. Si no procuramos este proceso, las sanciones no tendrán el efecto de aprendizaje que esperamos de ellas. Al contrario, niños y niñas mantendrán una moral infantil, centrada en la prohibición o el castigo externo, pero no en un progresivo reconocimiento de la situación del otro/a y un autocontrol sobre los propios impulsos.

Una vez que se ha logrado reconocer y comprender que un hecho constituye un daño por la identificación del efecto negativo que causa, se puede avanzar hacia la toma de conciencia de que se obró de manera incorrecta. Esta toma de conciencia no pone el acento en la culpa, sino que debe ser movilizadora, en el sentido de reconocer a la otra persona, su valor y el daño causado, para luego, en la medida máxima que sea posible, reparar ese daño.

La sanción pedagógica debiese conducir a ese proceso y a no reiterar la conducta inadecuada.

Esquema 3. Fases de responsabilización y función de la sanción



4. El principio de no discriminación en la enseñanza y como contenido educativo

La no discriminación, junto con la igualdad ante la ley y la igual protección de la ley sin ninguna discriminación, constituye un principio básico y general relativo a la protección de los derechos humanos. El término "discriminación", tal como se emplea en el Pacto, debe entenderse referido a toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas.

*Comité de Derechos Humanos, Observación general N°18.
No discriminación, 1989*

Los principios básicos de todos los derechos humanos son la igualdad y la no discriminación. El mayor desafío que traen a la luz estos dos principios es la desnaturalización de situaciones cotidianas de prejuicio, que conducen a un trato diferenciado de las personas, limitando el ejercicio de sus derechos. Estas formas cotidianas, silenciosas y comunes de discriminación se dan, entre otros muchos ámbitos, en el lenguaje, en la arquitectura de nuestros edificios y en los recursos que ponemos a disposición de nuestros y nuestras estudiantes, entre otros elementos.

La discriminación, desde esta perspectiva, no es solo un acto intencionado que busque menoscabar o limitar los derechos de una persona por algún motivo en particular, sino que también ocurre de manera indirecta, cuando se aplica alguna "regla o medida que aparentemente puede ser neutra sin intención discriminatoria, pero que, con todo, da lugar a discriminación por su efecto adverso exclusivo o desmedido para una categoría de personas" (Comité de DH, abril de 2004).



Con o sin intención de daño, nuestro trabajo formativo debe ser capaz de identificar esas situaciones y abrir un debate que permita reconocer los efectos que la discriminación tiene sobre los y las demás, mostrando caminos alternativos de relación, trato y convivencia.

Si observamos alguna situación que puede reflejar un trato discriminatorio y la dejamos pasar, estamos de alguna manera avalando o naturalizando esas conductas. De esta manera, hechos puntuales y fáciles de controlar pueden derivar en situaciones más complejas de maltrato.

La burla entre compañeros y compañeras, que se produce día a día, e incluso los propios contenidos curriculares que establecen algunos parámetros de "normalidad", dan margen para que estas situaciones ocurran. Por ejemplo, cuando se trabaja con las nociones de peso y talla; en Ciencias Naturales o en Matemática; o cuando se evalúa fuerza o rapidez en Educación Física. La simple constatación, asentada en el conocimiento tradicional, de que "los niños son crueles" no parece suficiente.

Niños y niñas, como todas las personas, van incorporando nociones de lo "bueno", lo "correcto" y lo "normal", en la interacción con las personas adultas. El proceso de categorización durante la niñez va generando un proceso de adquisición de un razonamiento esencialista, que pasa de la percepción externa de ciertos atributos a la clasificación como perteneciente a un grupo determinado por tener esos rasgos, e incluso a proyectarlos como propios de ese ser. Ese proceso, que ocurre con todas las categorías y forma parte de los procesos de ordenamiento y apropiación del mundo circundante, también se produce en relación con las categorías sociales, como el género, la pobreza, la nacionalidad, la profesión e incluso los rasgos de personalidad. De allí deriva el surgimiento de las etiquetas sociales. Dicho de otra manera, la forma en que se nominan distintos fenómenos es clave en el proceso de conformación de las categorías mediante las cuales nos relacionamos con los demás (Del Río, 2008; Gelman, 2003; Gelman y otros, 2002).

EJEMPLO DE ACTIVIDAD

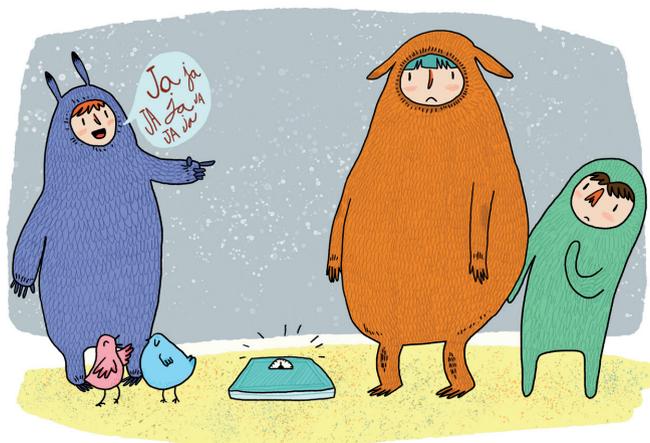


Ilustración de Maritza Luzmira Piña Bustamante

En el curriculum de Matemática de 3° básico se incorporan los temas de pesos y medidas (OA 22) y de hábitos alimentarios saludables (OA 6).

Para iniciar el trabajo, se puede partir con elementos de reconocimiento de emociones a partir de láminas como la propuesta:

¿Qué situación se muestra en la lámina?

¿Cómo se siente el personaje naranja?, ¿cómo podemos saberlo?

¿Qué estará pensando el personaje verde?, ¿qué podría hacer este?

Para el desarrollo del contenido se puede aplicar la sugerencia mostrada en www.educarchile.cl

■ Lenguajes inclusivos

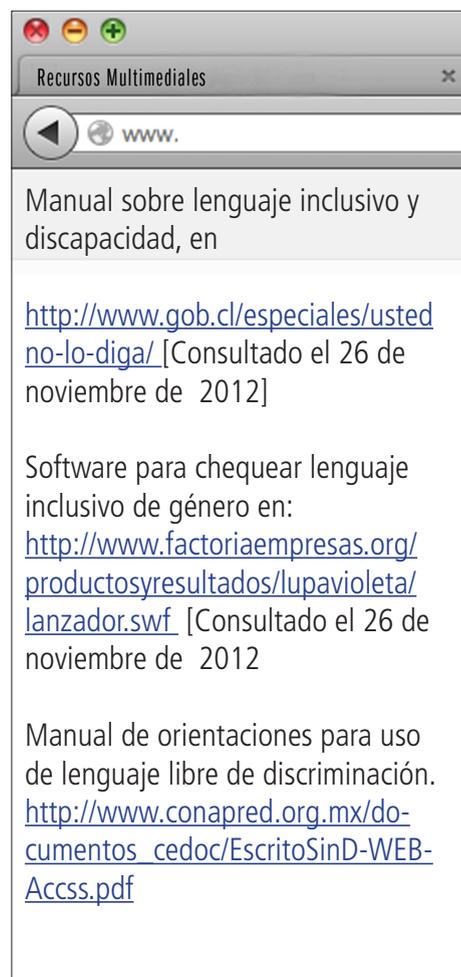
Ferdinand de Saussure aseguraba que el lenguaje crea realidad. Ese pensamiento ha sido retomado con fuerza por pensadores chilenos, como Humberto Maturana (1998) y Rafael Echeverría (1994). Si esto es así, es posible crear una nueva sociedad por medio del lenguaje. Lo que logramos poner en lenguaje se nos hace visible; el trato que damos a las demás personas también se manifiesta en el lenguaje, marcando el grado de respeto que tenemos hacia ellas. Así también, lo que queda oculto en el lenguaje es menos visible en la realidad social.

En ese contexto, la forma en que nos referimos a nuestros y nuestras estudiantes, a las personas que viven situaciones diversas, debe ser consciente en quienes educamos, porque con esas palabras incluimos o excluimos, valoramos o restamos valor a quienes nos rodean.

Las formas más evidentes de maltrato, ya sea físico o psicológico, pasan por los insultos o referencias que tienen como fin o como efecto humillar a las personas. Ante esas situaciones, nuestra actuación debe ser enérgica: llamar a la conciencia; identificar el foco o motivo de la agresión; apoyar el reconocimiento de la discriminación; movilizar hacia acciones reparadoras, como pedir disculpas; y promover cambios de conducta. En ocasiones eso requerirá de un trabajo sistemático y de mediano o largo plazo, pero que se inicia cuando alguien pone el límite.

Ante las formas menos evidentes de prejuicio y discriminación, lo que cabe es, en primer lugar, una mayor auto-observación y un esfuerzo intencionado por usar formas de trato que refuercen el valor de cada persona. Una respuesta desde la perspectiva de los derechos humanos es el uso del lenguaje inclusivo.

En español, la existencia de diferencias de género para mencionar objetos y personas, y la configuración de los sustantivos colectivos o la construcción de plurales usando solo las formas masculinas, han invisibilizado la presencia, participación y el aporte de la mujer. Por eso no es casual que en este manual se use sistemáticamente ambas fórmulas o se den señales claras de que hablamos e incluimos tanto a los hombres como a las mujeres. A veces puede resultar cansador, pero sigue siendo



necesario “hacer “lo femenino visible”¹, como se propició hace más de quince años desde el Ministerio de Educación.

Pero no solo las diferencias entre hombres y mujeres requieren de un lenguaje inclusivo. También es necesario cuando nos referimos a personas con discapacidad, o a quienes viven en situación de pobreza, donde el acento debe ponerse en su ser persona, y no en sus carencias o limitaciones. Esta forma resalta una condición positiva, y permite avanzar hacia un trato de igualdad.

	FORMAS INCORRECTAS	ALGUNAS FORMAS CORRECTAS
Género	Los hombres han avanzado en la ciencia...	La humanidad ha avanzado en la ciencia... Hombres y mujeres han hecho avanzar la ciencia...
	Los niños jugaron en el recreo	Los niños y las niñas jugaron en el recreo
	Los docentes organizaron el festival	El equipo docente organizó el festival
Discapacidad	Minusválido	Personas con discapacidad
	Incapacitado	Personas en situación de discapacidad
	Cualquier forma que tienda a burlarse o disminuir el valor de la persona (cojo, enfermito, etc.)	Persona ciega; persona sorda; Persona con movilidad reducida
Etnia	Indio	Pueblo indígena Nombre de la propia etnia (mapuche, rapa nui, aymara, quechua, etc.)
Edades	Infancia (del latín <i>infala</i> : sin voz) Menores	Niñez Niños, niñas y adolescentes

1 En el año 2000, el Ministerio de Educación, en colaboración con el Sernam y CPU, publicaron *Lo femenino visible: manual para la producción de textos escolares no sexistas* (Chile : Ministerio de Educación, 1997). El documento fue distribuido a las casas editoriales y también a los establecimientos educacionales.

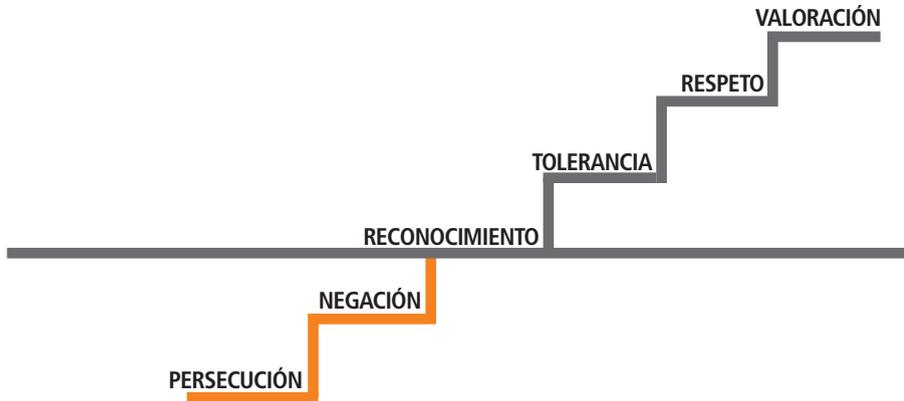
■ Tratamiento de la diversidad: distintos, distintas pero iguales

Uno de los factores que explican la discriminación es la inseguridad que nos produce la diferencia u otredad. Las generalizaciones ayudan a establecer campos de comportamiento esperados que reducen esa incertidumbre, pero también pueden introducir valoraciones negativas, avaladas en el temor o en el desconocimiento.

Como muchos otros casos, la convivencia en el reconocimiento de la diversidad es un proceso que se basa en el desarrollo de un conjunto de habilidades sociales y de valoraciones, que sustentan visiones más complejas y dinámicas, y que podemos graficar con la imagen de la escalera: En los pisos bajo el nivel del suelo están las conductas discriminatorias, y en los pisos altos, una relación coherente con el marco de derechos humanos, que promueve y reconoce la igualdad de derechos de todas y todos en sus diferencias. En el lenguaje común hemos tendido a usar como sinónimos varias de las palabras con que nos referimos a la diferencia y su aceptación, sin notar los importantes matices que ofrecen unas y otras. Identificar que somos diferentes en distintas dimensiones, es el punto de partida para iniciar un proceso de reconocimiento y valoración de los demás, en y desde su diferencia. Antes de ese proceso está la postura ingenua o la simplificación en virtud de la cual no somos capaces de darnos cuenta de que existe ese otro u otra como un ser distinto a nosotros/as, en intereses, motivaciones, aspecto, etc. La homologación es parte de un proceso de maduración y crecimiento, pero también un proceso de aprendizaje social, que es facilitado u obstaculizado por la relación y visibilización que hacemos de la diversidad de nuestro entorno.

Solo luego de que reconocemos que existe diversidad, podemos establecer una relación o tomar una postura frente a ella. Si nuestra actitud ante la diferencia es negativa, la diversidad puede ser negada, invisibilizada o, incluso, en los casos más severos de rechazo, puede ser perseguida o atacada para anularla. Al contrario, si nuestra actitud ante la diferencia es positiva, podemos permitir que coexista con nosotros/as, pero, ojalá, sin establecer mayor cercanía o relación (tolerancia). En un grado mayor, podemos darle un espacio (respeto) y reconocer que los otros u otras, a pesar de ser diferentes, tienen los mismos derechos que reconocemos para nosotros o nosotras. Sin embargo, esto no es suficiente desde el marco de la convivencia democrática y de la cultura de derechos humanos, dado que aún se mantiene lo diferente en un espacio distinto, sin vínculos de relación. Por ello, es necesario promover su valoración, es decir, reconocer nuestras diferencias y valorarlas como un aporte, no solo para quien piensa o es de determinada manera, sino para el conjunto de la sociedad y para nosotros y nosotras mismas.

Esquema 4. Peldaños de valoración de la diferencia



Aprender a valorar la diversidad no se logra por medio de un proceso discursivo. Sabemos lo complejo que es, y entre mayor edad tienen las personas, más complejo se vuelve modificar su percepción de sí mismas y de las demás personas. Por ello, la valoración de la diversidad requiere de un compromiso absoluto de la comunidad escolar, que habla y demuestra en acciones que valora las diferencias.

Ante situaciones complejas de rechazo a lo diferente, donde un grupo niega o teme a la diversidad y siente la necesidad de reforzar la homogeneidad, el camino de la argumentación que muestra el valor de esa diferencia puede chocar con un muro que parece infranqueable. Una estrategia pedagógica posible en esas circunstancias es pedirle a esa persona que cuente por qué es tan importante para ella no aceptar la diferencia. Este proceso ayuda a que la misma persona explique lo que siente y piensa, pero a la vez nos permite descubrir el origen del rechazo y trabajar sobre ello.



Somos iguales y somos diferentes. Si todos los diferentes viviéramos juntos, podríamos convivir, en vez de estar todos separados; nos acostumbraríamos y ya no sería problema que todos fuéramos diferentes.

Estudiante, Colegio San Juan Evangelista

■ Lo diverso como una riqueza y no como una desventaja social

En nuestras aulas hemos ido incorporando cada vez más la diversidad, pero no todas las formas de integrarla favorecen un adecuado reconocimiento de ella. En muchos casos, la otredad que nos proponen motiva en nosotros/as actitudes de sobreprotección, posiblemente porque consciente o inconscientemente percibimos la diferencia como una desventaja o una incompletitud. Esto es más evidente con las personas que viven con discapacidad, pero no se restringe solo a ellas.



Todos tenemos
capacidades
diferentes

Sobre el tema de la discapacidad en particular, es necesario cambiar nuestro enfoque biomédico por uno que pone el acento en las dimensiones sociales. En concreto, descentrar el problema de la discapacidad como algo propio del individuo, y avanzar hacia el análisis crítico sobre los contextos sociales que limitan la integración de las personas que tienen alguna dificultad física, sensorial o cognitiva. Una persona con discapacidad podrá desarrollar su vida en plenitud si se eliminan las barreras que le impiden su desarrollo y el goce de sus derechos. Si su medio no elimina dichas barreras, limita su desarrollo humano y, de esa forma, refuerza su situación de discapacidad.

Integrar y reconocer la igualdad de derechos de las personas con discapacidad requiere del reconocimiento de las capacidades que estas tienen para su propio desarrollo y que pueden aportar al grupo. Poner el foco en esa imagen y no sobre lo que no pueden desarrollar o lograr es fundamental para empoderarles como sujetos plenos, romper la relación vertical que genera la constante apelación a la protección, y permitir a todos y todas reconocer las potencialidades que cada uno y cada una tiene, así como las dificultades que podemos enfrentar para buscar soluciones alternativas que permitan encararlas y superarlas.

Mostrar la diversidad de manera positiva, desarrollar actividades en las que se le dé un protagonismo activo y donde la persona pueda demostrar capacidades agudizadas y contrastarlas positivamente con las nuestras, puede ser un camino para trabajar desde lo cotidiano la discapacidad como diferencia y no como barrera. También se pueden desarrollar actividades reconociendo la labor que hombres y mujeres que viven con discapacidad han desarrollado a lo largo de la historia.

La invitación es pasar de la conmisericordia al reconocimiento de sus fortalezas. Sacar la carga de la diferencia limitante, reconociendo que todos tenemos fortalezas y dificultades, físicas, sensoriales e incluso cognitivas. En un grupo curso hay personas que usan lentes, otras audífonos; unas tienen más bajo tono muscular; algunas son muy rápidas para aprender y a otras les cuesta más. La discapacidad, desde esta perspectiva, se vuelve un tema de grado y de condiciones que hemos podido desarrollar para reducir su aspecto limitante. Tratar a las personas de la misma forma en todo lo que sean iguales y generar las condiciones sociales y físicas para que, aquello que las hace diferentes no se transforme en una barrera que impida su desarrollo. Algunas acciones afirmativas se pueden considerar para desarrollar esos procesos; por ejemplo, si dos estudiantes tienen iguales capacidades frente a una tarea

puntual, darle la oportunidad a quien tuvo más dificultades para llegar a ese punto, es una reafirmación necesaria.

Pedagógicamente, se sugiere trabajar en:

- Reconocimiento de las condiciones del entorno que se alzan como barreras de discapacidad
- Reconocimiento de potencialidades y debilidades propias de cada persona, y las formas de sacar lo mejor de cada uno y cada una, y mejorar en lo que nos cuesta
- Reconocimiento de capacidades compensadas en otras dimensiones

TRABAJO DESDE SITUACIONES COTIDIANAS EN LAS QUE NOS SENTIMOS LIMITADOS POR NUESTRO ENTORNO.

Un ejemplo con preguntas simples:

¿Qué nos pasa cuando se corta la luz y es de noche? o ¿cuántas veces han tenido que ir a alguna habitación oscura en la que no alcanzan el interruptor de la luz? Si tuviéramos una linterna, en el primer caso, o si en la construcción de las viviendas se considerara la instalación de los interruptores a mediana altura y no en las partes altas, esos problemas no existirían. Nuestro entorno nos vuelve ciegos/as momentáneamente.

¿Han tenido dificultades para subir una escalera por el alto de los peldaños? ¿Ustedes o sus padres han tenido problemas para leer las etiquetas de los productos de una tienda, porque su letra es muy pequeña?

¿Qué se podría haber hecho para evitar esa situación?

TRABAJO DESDE CASOS EJEMPLARES DE CAPACIDAD DIFERENTE INTEGRADA

En las Olimpiadas 2011 se dio un gran paso en la comprensión de la discapacidad como un efecto de prejuicios y de condiciones externas. Dos deportistas a los que les faltan alguna de sus extremidades compitieron a la par con otros/as deportistas y no en la modalidad de paraolímpicos, que reúne a deportistas con discapacidad, sino en disciplinas donde justamente brazos y piernas son fundamentales.

Natalia Partyka es seleccionada polaca de tenis de mesa y no tiene su mano derecha. Por años jugó solo en los juegos paraolímpicos, pero su sueño era que se reconociera su talento como deportista plena.

Oscar Pistorius, velocista sudafricano, tuvo que convencer a muchas autoridades y deportistas de que podía correr pese a haber perdido sus piernas cuando era un bebé, y llegó a ser un gran corredor de los paraolímpicos. Sin embargo, mayor tuvo que ser su esfuerzo y coraje para convencer de que podía correr en las Olimpiadas, dado que muchos plantearon que sus prótesis le daban ventaja. Así, lo que antes era un impedimento, luego fue considerado una ventaja que le favorecía en desmedro del resto de los corredores. Tuvo que demostrar que no eran sus prótesis sino sus propias capacidades las que le permitían correr, para poder finalmente participar en las pruebas de 400 metros y posta 4 x 4 en Londres 2012.

■ Igualdad de género, igualdad de derechos

La afirmación de la identidad individual de todas las personas se sustenta, entre otros factores, en su identidad de género. Esa identidad tiene dos componentes centrales: la de la autoimagen, y la del reconocimiento y trato que el entorno hace de cada uno de nosotros y cada una de nosotras.

Desde muy temprana edad ese juego de identidad, pertenencia y contraste se va forjando, principalmente por modelamiento, es decir, por la observación de cómo se comportan las personas y la aceptación o el rechazo que generan esas conductas en el entorno social. En el caso de la identidad de género, hay un conjunto muy amplio de estereotipos que van definiendo lo que se espera que niños y niñas hagan y disfruten, así como también la apariencia que se considera apropiada. Esos estereotipos o modelamientos héteronormativos están muy presentes en las comunidades escolares, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la convivencia entre pares, y entre estudiantes y docentes.



Recursos Multimediales

Video para apoyar la desnaturalización del lenguaje sexista en la vida cotidiana:

<http://www.youtube.com/watch?v=iLjZgz7tlzs> [Consultado el 26 de noviembre de 2012]

Videos cuentos tradicionales, finales no sexistas, elaborado por Sernac:

<http://www.youtube.com/watch?v=mKgvCq3tcKk&feature=related> [Consultado el 26 de noviembre de 2012]

Tips para la auto-observación

Tips para la auto-observación *Sesgos de género en la práctica pedagógica*

Instalar prácticas de mutua observación entre pares o colegas, puede ayudar a identificar y desnaturalizar conductas sexistas de las cuales no somos conscientes. Por ejemplo, contabilizar en cada asignatura, un día cualquiera, un registro de a quién se da la palabra o se pide que resuelva ejercicios, para analizar luego si la distribución fue o no equitativa en términos de la composición del grupo curso.

También se puede hacer similar ejercicio en torno a los roles en que se ejemplifica a las mujeres y los hombres en los ejercicios que se desarrollan en clase, en los libros de texto, en las guías y pruebas, etc.

Niños y niñas, independientemente de su sexo —es decir, de su biología— y de su género —su identidad sexual—, tienen las mismas potencialidades para aprender, viven las mismas emociones y pueden desarrollar toda la gama de personalidades. Sin embargo, el trato que damos a unos y otras, los estímulos y los controles que ejercemos sobre su comportamiento o la expresión de sus emociones, van marcando diferencias que, con el paso del tiempo, asientan aprendizajes diferenciados.

Nosotros mismos y nosotras mismas, como personas, hemos vivido igual proceso, por lo que hemos naturalizado el trato diferenciado de hombres y mujeres, y hemos hecho propios algunos estereotipos que nos permiten culturalmente manejar las situaciones de convivencia con personas del mismo sexo, o de otro sexo y género. Por lo mismo, nos es difícil darnos cuenta de actitudes que desarrollamos en los procesos de relacionamiento pedagógico y socioafectivo con nuestros y nuestras estudiantes, que responden a sesgos que pueden limitar los procesos de aprendizaje de niños y niñas, su desarrollo emocional, o asentar y validar situaciones de discriminación.

Vivimos rodeados de juicios que en nada contribuyen a reconocer a hombres y mujeres en igualdad de derechos: “los hombres no lloran”; “las mujeres no son buenas para las matemáticas”, “ese no es un deporte para niños”. Si somos capaces de reconocer en esos juicios limitaciones para el pleno desarrollo de cada persona, podemos iniciar un cambio. Si ni siquiera lo vemos, seguirá reproduciéndose el sesgo y mantendremos una sociedad en la que los hombres tienen problemas para expresar sus emociones, las mujeres seguirán alejadas de las ciencias exactas y perderemos la posibilidad de desarrollar las artes o el deporte en un gran número de personas.

Niños, niñas, púberes y adolescentes viven esta realidad con aún mayor intensidad, dado que están en proceso de asentamiento de su identidad, y son mucho más permeables a la presión de los grupos. La negación de capacidades de otros y otras, las restricciones para integrarse o participar de actividades, requieren ser analizadas y debatidas críticamente, con niños y niñas de todas las edades. Esa es una acción necesaria para evitar asentar estereotipos limitantes del pleno desarrollo individual.



Otro elemento a considerar son las burlas y el maltrato de niños y niñas que no se ajustan a las conductas que tradicionalmente se han considerado propias de hombres o mujeres. Estas faltas del reconocimiento puede ir progresivamente desencadenando un maltrato habitual si no es detectado y detenido a tiempo. Un reciente estudio de Unesco (2012) muestra que un/a estudiante que no se ajusta a los cánones de género de su entorno puede escuchar más de 20 insultos homofóbicos en un solo día, hecho que afecta tanto a estudiantes que efectivamente tienen una identidad y orientación sexual diferentes (gay, lesbiana, transgénero o transexual) como a heterosexuales. Las personas afectadas por este tipo de acoso presentan, además, una propensión al suicidio ocho veces mayor que quienes no sufren de este maltrato.

■ Diversidad cultural, étnica y nacional

La migración ha incorporado de manera creciente una demanda de reconocimiento y respeto de la nacionalidad de origen de los y las estudiantes presentes en nuestras aulas.

Las razones de la migración son muchas: la búsqueda de mejores condiciones económicas, la necesidad de refugio ante la violencia política o social, la prestación de servicios de representación diplomática, entre otras. En cualquiera de esos casos, como reza el art. 8 de la Convención de los Derechos del Niño, se debe “respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad”, lo que es extensivo a quienes se han visto privados de algunos o todos los elementos de su identidad, para poder asegurar que se les restituyan.

Los currículum escolares, particularmente los de la Educación Básica, que tienen una fuerte orientación a la creación de identidad nacional, no han logrado visualizar este reto y compatibilizar este objetivo con el derecho, de todas y cada una de las personas, a tener, mantener y valorar su nacionalidad.

Algunas comunidades escolares han hecho un giro positivo en este campo³, integrando en sus actos cívicos el alzamiento de banderas y el canto de los himnos de los países de procedencia de los y las estudiantes, con ferias costumbristas o latinoamericanas. Pero aún en los procesos formativos requieren de mayor reafirmación para garantizar que la afirmación de identidad y el sentido de pertenencia no deriven en nacionalismos que luego den pie a discriminaciones xenófobas.

Otra dimensión de la diversidad cultural es la de los pueblos indígenas, donde existe un desafío similar de valoración e integración, tanto a nivel de convivencia escolar como de contenido educativo. Respecto de lo primero, valen las orientaciones sobre la universalidad de los derechos y los criterios generales para reconocer el valor que estos representan en la cultura nacional. Para ello, todos los trabajos que permitan reconocer en nuestras costumbres y nuestro lenguaje su presencia viva son un ejercicio valioso que debiese ser complementado con acciones que amplíen el conocimiento de otros aspectos de nuestra cultura, para gozar de espacios de reconocimiento mutuo y una verdadera educación intercultural, hoy día confinada solo a comunidades escolares con gran concentración de estudiantes de origen indígena. Para reconocernos como la sociedad diversa y multicultural que somos, debemos abrir esos espacios a toda la sociedad.



A nivel curricular, se debe contemplar adicionalmente algunas orientaciones básicas del reconocimiento de los derechos y protección especial que gozan los pueblos indígenas (Convenio 169, arts. 27 y 31). La primera es la incorporación de la visión que los pueblos indígenas u originarios tienen de los procesos históricos que les atañen (Conquista, guerra de Arauco, ocupación de la Araucanía, incorporación de isla de Pascua, etc.) y la segunda, es el tratamiento de la actualidad de los pueblos indígenas y originarios y sus derechos, visión que complementa la de su pasado prehispánico.

3 Como ejemplo de buena práctica puede verse el caso de la Escuela Alemania, Barrio Yungay, Santiago. www.revistadocencia.cl/pdf/20100730183415.pdf

5. La preservación de la memoria

Toda sociedad tiene el derecho inalienable de conocer la verdad de lo ocurrido, así como las razones y circunstancias en las que aberrantes delitos llegaron a cometerse, a fin de evitar que esos hechos vuelvan a ocurrir en el futuro.

Derecho a la Verdad. Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Organización de Estados Americanos, 2003

Las violaciones sistemáticas y masivas de derechos humanos en dictadura son quizás la expresión más clara del vínculo entre derechos humanos y Estado, dado que la memoria histórica remite al actuar de agentes públicos y militares, que es contrario al respeto y la protección de la integridad y dignidad de las personas, por tener un determinado pensamiento político. Así, la preservación de la memoria, junto con reconocer el terrorismo de Estado, es a la vez un llamado a la paz y al valor inalienable de la persona humana.

 Una historia que no queremos repetir

La inclusión en los espacios escolares de la historia reciente, y particularmente del tema de las violaciones de derechos humanos durante la dictadura de 1973-1990, no ha estado exenta de tensiones. El tiempo transcurrido desde estos hechos ha generado un doble efecto: está lo suficientemente cercano a nuestra experiencia vital, familiar y social, como para remover sensaciones y emociones muy fuertes; pero a la vez, está lo suficientemente lejano como para que niños, niñas y jóvenes lo vivan como algo distante y ajeno, y no como algo que forma parte de su propia trayectoria de vida o la de sus familias. Por lo que el debate si debe o no ser estudiado este periodo histórico en las escuelas está cruzado por las visiones entre quienes piensan que esto reaviva la división social y quienes piensan que es absolutamente necesario para avanzar en la justicia, y desde allí a la reconciliación. También están quienes piensan que es un hecho del pasado y quienes, por el contrario, lo consideran un hecho de importancia no solo para el presente, sino también para el futuro. De hecho, la elaboración de las nuevas bases curriculares de la educación básica cerró con una polémica por el tratamiento dado a este período, que lo develó como un tema no resuelto y que requiere mayor discusión.

Las tensiones responden a un proceso comprensible de dolor, fractura y posicionamiento anclado en la propia experiencia del período histórico o en las vivencias de nuestros cercanos (padres, madres, abuelos o abuelas). Por lo mismo, no podemos esperar que sea un tema neutral –aunque en stricto sensu no existe tema neutral en derechos humanos—. Reconocer nuestras vivencias y nuestras

emociones puede ayudarnos a tomar distancia o a revisar nuestra posición y la de otros y otras para tratar este período. Con todo, la preservación de la memoria refleja siempre un posicionamiento básico en relación con los derechos humanos: nada puede justificar su vulneración. Por lo tanto, entendiendo todas las posturas, la educación en derechos humanos se sustenta y se orienta hacia esa idea central.

Las preguntas que quedan por resolver son qué, para qué, cuánto y cómo recordar. Como verán, son preguntas nada de sencillas y para las cuales no hay respuestas únicas. Sin embargo, las opciones que se tomen deben resguardar a lo menos dos elementos básicos, que forman parte de los llamados principios de Van Boven y Boussini (OACDH, 2004):

- La preservación de la memoria debe contribuir a reparar simbólicamente a las víctimas, haciendo difusión pública y completa de la verdad, y dando cuenta de las violaciones en forma fidedigna.
- La preservación de la memoria busca promover una reflexión de presente y futuro, sobre el compromiso social que se requiere de todos y todas, y cada uno/a para evitar la repetición de hechos tan graves como los vividos.

Bajo estas orientaciones, es particularmente relevante no solo velar por su inclusión, hecho que ya se ha logrado incluir en el currículum de la Educación Básica y que se debiera mantener en las bases curriculares de la Educación Media, sino también por que el tratamiento pedagógico de la memoria sea consistente con las características básicas de los derechos humanos, como la universalidad (para todos/as, sin distinción política, entre otras) y la irrenunciabilidad. En concreto, esto implica evitar versiones históricas que justifiquen, minimicen o nieguen las violaciones sistemáticas, masivas e institucionales ocurridas en dicho período, y que se trabaje con una clara orientación para:

 **No hay nada que justifique el atropello de los derechos**

- a) recalcar la ilegitimidad de la toma del poder por fuerza;
- b) no justificar ni aceptar los abusos y crímenes de lesa humanidad, en ningún contexto sociopolítico;
- c) reparar simbólicamente a las víctimas, reintegrando su dignidad, y;
- d) trabajar para mejorar la convivencia social, la democracia y las garantías de que nunca más se volverán a repetir acciones de esta naturaleza.

Un segundo desafío es poder acoger y conducir un diálogo respetuoso entre visiones diferentes sobre los hechos históricos, que frecuentemente están cargados emocionalmente por sensaciones de pérdida o violación de derechos, cualquiera sea la postura que se exprese. Escuchar y relacionar la experiencia personal con la sociohistórica, reconociendo y validando el dolor que puede estar involucrado, sin negarlo, pero remarcar que no todas las posturas tienen la legitimidad desde los derechos humanos, y que el hecho de sentirse amenazado o dañado no valida ni da derecho a agredir o dañar a otros u otras.

Como proceso educativo, junto con reconocer los sucesos y a sus víctimas, como un gesto de reparación simbólica y ejercicio del derecho a la verdad, es necesario trabajar también para romper el círculo de la violencia que subyace a situaciones de quiebre democrático. Toda la historia de la humanidad está cruzada por esta disyunción. La ley del talión, el ojo por ojo, solo cristaliza este proceso y ha generado por siglos una falsa sensación de justicia, dado que reproducir el daño en el agresor o la agresora no repara el dolor o la pérdida de quien fue agredido/a. De hecho, un golpe no deja de doler si se golpea de vuelta. Por lo mismo, reparar y garantizar que nadie más vuelva a vivir lo mismo, es la orientación que debiese conducir el trabajo pedagógico de la memoria.

Resuelto el para qué, aún es necesario resolver qué, cuánto y cómo. Eso solo lo puede determinar cada comunidad escolar atendiendo a sus propias vivencias, particularmente si son o pueden llegar a constituirse en comunidades de memoria, al tratamiento sistemático que puedan darle al tema y a su progresión entre la Educación Básica y la Educación Media.

Aún así, podemos compartir la experiencia de otras situaciones de violaciones masivas y sistemáticas, como las del holocausto, que se trabaja sin mayores dificultades en las aulas chilenas. La forma como se ha tratado este tema presenta avances desde sus momentos iniciales, centrados en impactar apelando al horror y al rechazo mediante las cifras que demuestran su masividad, al tratamiento actual, más empático y vivencial, que acerca esa realidad, que puede ser cada día más lejana para los y las estudiantes, por medio de dos estrategias complementarias. Por una parte, el testimonio y el análisis de casos, que pone rostro y rescata la centralidad de la persona frente al accionar del Estado; y por otra, el abordaje de las formas sociales del terrorismo de Estado, en donde las víctimas no son solo personas particulares sino que es toda la sociedad la que vive asustada, coartada en el ejercicio de sus libertades, y que tiene, entre otras muchas expresiones cotidianas y cercanas, la rigidización de los espacios escolares, la prohibición de elegir presidentes o presidentas de curso, de salir de noche, de estudiar determinadas carreras y de escuchar determinada música.



De alguna manera debemos conocer la realidad histórica de nuestro país aunque sea cruda. La violencia y vulneración de los Derechos Humanos es un tema que abarcó algún periodo de nuestra historia, es nuestro deber y nuestro derecho conocerlo.

**Estudiante, Colegio Santa Catalina
Labouré.**

Serie Recordar y conversar para un nunca más

El Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) ha desarrollado una propuesta didáctica para trabajar en aula temas de memoria, usando como fuente documentales chilenos. La propuesta incluye la selección de una temática específica en función del nivel educativo (básica, media y adultos), una o varias secuencias del documental y actividades específicas para trabajarlas.

Puede solicitar este material a educacion@indh.cl



6. Defensores y defensoras de derechos humanos

Art. 1. Toda persona tiene derecho, individual o colectivamente, a promover y procurar la protección y realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales en los planos nacional e internacional.

Art. 12.1. Toda persona tiene derecho, individual o colectivamente, a participar en actividades pacíficas contra las violaciones de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones, de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos, 1999.

Promover una cultura respetuosa de los derechos humanos nos convoca a todos y todas a asumir un rol activo en su promoción y defensa. Si bien es el Estado el principal garante, y a él debe exigírsele el cumplimiento de esas obligaciones, se requiere de una activa participación de toda la población, desde el lugar y la situación en que cada uno o cada una se encuentre. Desde la escuela, como docente, directivo o directiva, como compañero o compañera que observa situaciones en la propia comunidad escolar, en las familias, en el barrio, etcétera.

El compromiso con los derechos humanos, como actitud ética, nos debiera movilizar a todos y todas. No se requiere ser abogado/a o tener un cargo de poder; tampoco se requiere ser mayor de edad. Pequeños y grandes actos permiten hacer de nuestro entorno un lugar de mejor convivencia, mayor respeto, más justo e igualitario. Nadie está fuera de ese llamado a ser defensor o defensora de derechos humanos, y esta acción constituye tanto un derecho como un deber de todas y cada una de las personas.

 **No necesitamos súperpoderes para defender los derechos humanos**

Empoderarnos y empoderar a nuestros y nuestras estudiantes en este rol implica reconocer algunos principios básicos de la actuación del defensor o la defensora, transmitirlos, trabajarlos y propiciarlos en nuestra convivencia cotidiana. Estos principios son:

- a) Trabaja por el respeto o el reconocimiento de derechos, informándose, informando a otros y otras y denunciando situaciones que atentan contra la dignidad e integridad de las personas.
- b) Se preocupa de que todos y todas, sin excepción, puedan vivir sus derechos humanos, trabajando fuertemente contra la discriminación,

- c) En sus acciones de defensa, procura no afectar otros derechos y sus acciones son siempre pacíficas.

Invitarnos a ser y a hacer de nuestros y nuestras estudiantes defensores y defensoras de derechos humanos, es la mejor forma que tenemos de concluir este material de propuesta de inclusión de los derechos humanos en el aula.

Mini sitio “Defensores y defensoras de derechos humanos en Chile”

El Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) ha generado una propuesta sintética de investigación, que rescata el trabajo de hombres y mujeres que, a lo largo de nuestra historia, han aportado al reconocimiento, la protección y defensa de los derechos humanos. En breves fichas biográficas organizadas temáticamente, se puede conocer más sobre algunos derechos y de quienes trabajaron a favor de ellos, promoviendo buenos ejemplos de cómo, desde distintas labores, personajes históricos conocidos, pero también distintas personas que no han tenido reconocimiento público, han contribuido a una progresiva conquista y vigencia de los derechos humanos.



Puede visitar y descargar las fichas en www.defensoresydefensoras.indh.cl

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovich y Courtis. (2002). *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid: Trotta.

Abramovich y Courtis. (2006). *El umbral de la ciudadanía*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Del Río, F. (2008). ¿Cómo crean los niños la categoría de pobreza? En: FSP, *Tesis País 2008*, Santiago: pp.37-61. Disponible en: http://www.superacionpobreza.cl/descargas-det.php?cat=3&id_descarga=43

Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Ciudad: Dolmen Ediciones.

Ferrajoli, L.. (2001). *Derechos y garantías: La ley del más débil*. Madrid: Trotta.

Ferrajoli, L. (2001a). *Los derechos fundamentales. Los fundamentos de los derechos fundamentales*, Madrid: Trotta.

Gelman, A. A. (2003) *The essential child: origins of essentialism in everyday thought*. Nueva York: Oxford Press.

Gelman, S. A.; Coley, J. D. y Gottfried, G. M. (2002). "Las creencias esencialistas en los niños: la adquisición de conceptos y teorías". Hirschfeld y Gelman (ed). *Cartografía de la mente*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2006). *V Informe interamericano de la educación en derechos humanos*. San José de Costa Rica: IIDH.

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2011). *Primera Encuesta Nacional de Derechos Humanos*. Santiago: INDH.

Maturana, H. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Belo Horizonte: UFMG.

Ministerio de Educación. (2012). *Decreto N°439. Bases Curriculares de de Educación Básica*. Santiago: Mineduc.

Ministerio de Educación. (2012). *Programas de estudio*. Santiago: Mineduc. Disponible en: www.curriculumnacional.cl

Muñoz, V. (2004). *El derecho a la educación. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación*, 17 de diciembre de 2004. Ginebra: Consejo Económico y Social, E/CN.4/2005/50.

Nash, C. (2009). "La protección internacional de los derechos humanos: reglas comunes". C. Nash e I. Mujica (eds.). *Derechos Humanos y Juicio justo*. Red Interamericana de Gobernabilidad y Derechos Humanos (pp. 58-81). Lima: Colam - Organización Interamericana Universitaria.

OACDH. (2004). *Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas a obtener reparaciones*. E/CN.4/2004/57. Disponible en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/reparaciones.htm>

OEA. (2003). *Derecho a la Verdad*. Organización de Estados Americanos.

ONU. (1999). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. *Observación general N° 13. El derecho a la educación*.

ONU. (1989). Comité de Derechos Humanos. *Observación General N° 18. No discriminación*.

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

ONU. (1976). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.

ONU. (1990). *Convención de los Derechos del Niño*.

ONU. (1993). *Declaración y Plan de Acción de Viena*.

ONU. (1999). *Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos*.

ONU. (2012). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. A/RES/66/137.

Unesco. (2012). *Respuestas del sector de Educación frente al bullying homofóbico*. Cuadernillo N°8. Buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud. Francia: Unesco.

Tomasevsky, K. (2004). *El derecho a la educación. Informe de la relatora especial sobre el derecho a la educación*, 25 de enero de 2004. Ginebra: Consejo Económico y Social, E/CN.4/2004/45.

Tomasevsky, K. (2001). *Human rights in education as prerequisite for human rights education*. Right to education primers N° 4. Gothenburg: Swedish International Development Cooperation Agency.

MÁS PROPUESTAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN
DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL AULA EN:
<http://bibliotecadigital.indh.cl/>
www.educarchile.cl

ANEXO

ACTITUDES POR ASIGNATURA						
	OBJETIVOS TRANSVERSALES	HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJE	MATE	CIENCIAS NATURALES	INGLÉS
DIMENSIÓN	<p>4. comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social, para un sano desarrollo sexual.</p> <p>5. apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad.</p>					
	<p>11. valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, y actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica y democrática, conociendo sus derechos y responsabilidades, y asumiendo compromisos consigo mismo y con los otros.</p>	<p>a. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.</p> <p>b. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo su importancia para la convivencia y el resguardo de derechos</p> <p>c. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.</p>			Reconocer la importancia de seguir normas y procedimientos que resguarden y promuevan la seguridad personal y colectiva.	
	<p>13. participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad.</p>					

ACTITUDES POR ASIGNATURA						
OBJETIVOS TRANSVERSALES	HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJE	MATE	CIENCIAS NATURALES	INGLÉS	
15. reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.	g. Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural.					
16. proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.				c. Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, desarrollando conductas de cuidado y protección del medio ambiente.		
17. ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal, de acuerdo a valores como la justicia, la verdad, la solidaridad y honestidad, respeto, bien común, y generosidad.	e. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento y del espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor.					

DIMENSIÓN

ACTITUDES POR ASIGNATURA						
	HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJE	MATE	CIENCIAS NATURALES	INGLÉS	
OBJETIVOS TRANSVERSALES						
<p>18. conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica; y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los "seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1°).</p> <p>20. reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento, superación de diferencias y acercamiento a la verdad.</p> <p>19. valorar el carácter único de cada ser humano y, por tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas y desarrollar la capacidad de empatía con los otros.</p>	<p>f. Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural.</p>					
	<p>g. Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista y reconocer el diálogo como herramienta de enriquecimiento personal y social.</p>		<p>f. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.</p>		<p>c. Demostrar respeto ante otras personas, realidades o culturas, reconociendo sus aportes y valorando la diversidad de modos de vida</p>	
	<p>b. Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.</p> <p>f. demostrar empatía hacia los demás, considerando sus situaciones y realidades y comprendiendo el contexto en que se sitúan.</p>					

Estimado/a docente: queremos conocer su trabajo de inclusión de los derechos humanos en el aula y recoger su opiniones respecto de este material didáctico. Envíenos sus testimonios, consultas, comentarios y sugerencias a educacion@indh.cl"

