

Una propuesta de un currículum en competencias genéricas e indicadores de logro para la formación de un sujeto de derechos: Desarrollo y complejidades

Abraham Magendzo K.
Investigador y educador en derechos humanos
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Fundación IDEAS
Chile
Mayo 2011

I: Antecedentes

La educación en derechos humanos en América Latina goza ya de una historia que se remonta a la década de los ochenta del siglo pasado y que tiene sus antecedentes en la educación popular y en la teoría y la pedagogía crítica. En efecto, Paulo Freire inspiró conceptual y prácticamente el movimiento de la educación popular e influyó directamente en el movimiento de la educación en derechos humanos, haciéndonos notar que el sentido de la educación era entender y profundizar en el fenómeno de la opresión y cómo el poder se instalaba en nuestras vidas cotidianas.

La pregunta que surgió, en especial recuperada la democracia en la década de los ochenta y comienzos de los noventa del siglo pasado después de haber vivido en muchos de nuestros países cruentas dictaduras violadoras de derechos humanos, era: *¿Cómo incorporar los derechos humanos en el ámbito de la educación formal?* Se trataba, en otras palabras de saber de cómo incorporarlos en el currículum manifiesto-oficial –explícito y también en el currículum oculto-en la cultura escolar- de las instituciones educacionales y en el currículum aplicado de las prácticas docentes a nivel de aula.

Para dar respuestas a la pregunta formulada se han realizado debates, reuniones y conferencias y ha habido al respecto mucha reflexión teórica y práctica. La Revista *Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para docentes* de SERPAJ Uruguay recogió muchos de estos debates.¹ Las posiciones al respecto han sido diversas y variadas.

- Hubo quienes proponían crear la *asignatura Educación en Derechos Humanos* con un currículum propio, bien definido, que se incorporara en la malla curricular con una asignación de tiempo y espacio específico, así como las que gozan otras asignaturas. Si bien esta propuesta tiene una racionalidad curricular que le entrega “poder” al conocimiento² tuvo

¹ SERPAJ Uruguay fue la primera institución de América latina que abordó el tema de la educación en derechos humanos en la educación formal, capacitó profesores y elaboró los primeros materiales didácticos; inspirados en las reflexiones y escritos de Juan Mosca y Pérez Aguirre.

² En la concepción curricular disciplinaria en la que se ha estructurado históricamente y se sigue estructurando el currículum un conocimiento sin tiempo y espacio propio y que no entra en la lógica de las evaluaciones tradicionales, es desvalorizado.

entonces y todavía tiene en muchos países oponentes y detractores³. Recuperada la democracia y con los militares con una cuota importante de poder político fáctico, había temores de instalar una asignatura de educación en derechos humanos donde se hiciera evidente las violaciones que estos habían cometido. De igual forma, partidos políticos que habían participado y apoyado los regímenes totalitarios se oponían a incorporar una asignatura de educación en derechos humanos. Se suma a esto el hecho que el curriculum, que en la mayoría de los países ha experimentado importantes reformas, ha derivado en un isomorfismo curricular⁴ que pone énfasis y da prioridad al conocimiento de los contenidos referidos al lenguaje, las matemáticas, las ciencias y la tecnología; dejando a un segundo lugar los conocimientos referidos a la formación ciudadana, la democracia y los derechos humanos. Adicionalmente, había –y todavía las hay- dudas, inquietudes y temores de quién se haría cargo de una asignatura como los derechos humanos que por su naturaleza plantea situaciones controversiales, para la cual ni aún los profesores de las asignaturas vinculadas a las Ciencias Sociales están capacitados.

- Una postura diferente que se impuso en muchos de los países ha sido *transversalizar los derechos humanos en el conjunto del curriculum*, tanto en el curriculum manifiesto-explicito-intencionado como en el curriculum oculto, el de la cultura escolar- clima organizacional. Transversalizar los derechos humanos significa que éstos adquieren un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del *conjunto del currículum*, atraviesa, cruza y permea todo el curriculum. Se refiere básicamente a una nueva forma de estructurar el currículum desde una visión holística o de totalidad, aportando a la superación de la fragmentación de las áreas de conocimiento (asignaturas independientes).

En los países se han empleado términos diferentes para referirse a la transversalidad:

³ En la actualidad hay una tendencia hacia crear una asignatura por ejemplo de educación cívica y derechos humanos(Inglaterra) o de Formación Ciudadana y Ética en donde los derechos humanos tienen un espacio y un tiempo preferencial (México)

⁴ Algunas investigaciones han mostrado notorias similitudes en los curriculum de diferentes países. En las décadas recientes la globalización ha impactado el desarrollo de los nuevos curriculum, fundamentados en la imagen de la sociedad global. En varios países, el foco del desarrollo curricular ha dejado de ser la construcción de nacionalidad para aproximarse a la construcción de una postura global respecto a la cultura, el lenguaje, la historia, las artes y aún a la ciencia. Más aún, los nuevos modelos curriculares promueven la universalidad de los derechos humanos, principios ecológicos y la noción de un mundo con culturas igualitarias y de sociedades interdependientes”. (Braslavsky. C ,Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social, en Reforma Curricular Cohesión Social en América Latina, Informe Final del Seminario Internacional OIE-UNESCO Centro-América, San José de Costa Rica, 5-7 Noviembre 2003. OIE-UNESCO Centro-América, Ginebra.2004: 38)

El “isomorphism curricular”, es, por lo tanto, el resultado de la influencia homogenizante que impera actualmente sobre el curriculum a nivel mundial y que actúa como factor predominante por sobre cualquier otro agente socio-político y económico de orden regional o local.

- *Temas transversales*: Los derechos humanos se constituyen en un tema transversal así como lo son medio ambiente, paz, consumo, vialidad, sexualidad, multiculturalidad, género, tolerancia, discriminación, etc.
- *Contenidos transversales*: En referencia a los derechos humanos son contenidos transversales la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el derecho a la diversidad social y cultural, el derecho al trabajo, etc.
- *Objetivos transversales*: En referencia a los derechos humanos son objetivos transversales el desarrollo de las habilidades comunicativas, la capacidad para resolver problemas en el dialogo, el desarrollo del pensamiento crítico etc.
- *Actitudes y valores transversales*: Reconocimiento del Otro /Otra como un legítimo Otro/Otra, respeto por la dignidad humana propia y de los otros/otras, tolerancia y no discriminación, valoración de la diversidad, etc.

La experiencia ha mostrado que la transversalidad confronta una serie de problemas y tensiones. En primer lugar, dada la estructura disciplinaria del curriculum constituida por asignaturas independientes, de clasificaciones duras, la transversalidad posee poco poder en el curriculum, convirtiéndose, de esta forma, tal como lo señalan los docentes, en “tierra de nadie”. En segundo término, los/las maestros/as de las diferentes asignaturas no están preparados para integrar e infundir sus contenidos disciplinarios con los temas o contenidos transversales; esto es especialmente agudo cuando se trata de los derechos humanos. Los docentes no han sido capacitados, existiendo escasos materiales didácticos referidos a los derechos humanos como tema transversal.

- Un respuesta adicional respecto de cómo incorporar la educación en derechos humanos en la educación formal ha sido influir en el currículum oculto y en la práctica docente en el aula (currículum aplicado)⁵. Dicho de otra manera, se postuló que la educación en derechos humanos tiene más preponderancia e influjo desde la cultura escolar, la naturaleza de las interacciones personales que se dan entre todos los actores que participan de la vida escolar, las modalidades de enseñanza y aprendizaje en el aula, etc. En efecto, relaciones democráticas y no autoritarias en la escuela, una comunicación respetuosa y la aceptación de una diversidad de opiniones, un reconocimiento de los aportes que pueden hacer diversas concepciones de mundo y culturas, el desarrollo de condiciones que faciliten el diálogo, el debate abierto, el reconocimiento del Otro/Otra como un legítimo Otro/Otra (alteridad), por cierto tienen una influencia decisiva sobre el desarrollo de

⁵ En la escuela no sólo son formativos los mensajes explícitos que quedan expresados en el currículum manifiesto, sino que también lo son -y con mucha fuerza- los mensajes implícitos, aquellos que están enraizados en la cultura de la escuela, es decir en su "Currículum oculto".

Giroux define al currículum oculto como "aquellas normas no dichas, valores y creencias implicadas en la transmisión a los estudiantes por medio de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula.

conocimientos, actitudes y habilidades vinculadas directamente con los derechos humanos.

II: Currículum en competencias genéricas e indicadores de logro para una Educación en Derechos Humanos

Ahora bien, en la actualidad existe una tendencia generalizada de elaborar un currículum por competencias genéricas y específicas⁶. Pensamos que para la educación en derechos humanos esta podría ser una alternativa interesante por las razones que siguen:

- Se converge a un lenguaje curricular que hoy está muy presente en el quehacer curricular de muchos países y de esta forma la educación en derechos humanos adquiere poder disciplinar;
- Facilita la incorporación de una pedagogía activa y dialogante, dado que las competencias por definición conducen preferentemente a que los y las estudiantes se capaciten para la acción; para llevar a cabo iniciativas conducentes a hacer vigente los derechos humanos, como por ejemplo campañas al interior de la escuela o en la comunidad, realización de foros, debates y discusiones en torno a los derechos humanos, etc.
- Cabe hacer notar que las competencias que se listarán su foco es la construcción del sujeto derechos. No obstante estas competencias son aplicables e utilizables para enfrentar una serie de otras situaciones que competen al y la estudiante para incorporarse a la vida ciudadana.
- Dado que las competencias genéricas se acompañan con estándares y logros, las evaluaciones referidas a los aprendizajes en derechos humanos son más validas y confiables, otorgándole a la educación en derechos humanos mayor credibilidad y sustentabilidad.

Antes de entrar a enlistar algunas de las competencias es necesario hacer ver, por una parte, que estas competencias tienen un comportamiento sistémico, vale decir son más que una suma de competencias aisladas, como si fueran compartimentos incomunicados. Por el contrario, concordante con el concepto sistémico, las competencias que forman al sujeto de derecho se encuentran en una relación de sinergia, de asociación, de interrelación entre ellas, de suerte que están permanentemente comunicadas, retroinformándose y haciéndose interdependientes. Podemos decir que el desarrollo de una competencia está vinculado con el desarrollo de las demás, de manera que se hace necesario prestar atención al núcleo de su complejidad, a su organización

⁶ El concepto de competencia ha sido objeto de múltiples definiciones, tanto desde el ámbito laboral como en el educacional. Hay quienes hacen una distinción entre *competencias genéricas* y *competencias específicas o técnicas*. Esta distinción ha sido asumida por los proyectos Tuning de Europa y de los otros continentes, para operacionalizar el proceso de Bolonia en su mandato de renovación curricular universitaria con formación por competencias. El *Proyecto Tuning* define las competencias como “el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas.

y estructura. Más aún, en su carácter sistémico, las competencias se relacionan estrechamente con el ambiente educacional, social, cultural, político, económico. En el medio de la educación formal, los actores escolares (directivos, profesores, padres de familia) juegan un rol esencial.

Por otra parte, la revisión de la literatura referida a la educación en derechos humanos, así como la experiencia ganada en la práctica, la investigación y la docencia, en temas como la educación para la tolerancia, la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad social y cultural y la educación en una variedad de temas ciudadanos, nos permiten, por un lado, identificar algunas de las competencias genéricas claves que la educación en derechos humanos debiera consultar con el fin de contribuir a la formación del sujeto de derechos y, por el otro, formular algunos indicadores de logro.

Desde una perspectiva sistémica, a la que ya hemos hecho referencia con anterioridad, identificamos algunas competencias genéricas.- estando cierto que pueden haber otras tantas más- que a nuestro parecer apuntan a reforzar la formación de un sujeto de derechos. Las competencias a las que hacemos referencia son las siguientes:

1. *Competencias referidas a la formulación de planes de acción y proyectos de vida personales y colectivos.*
2. *Competencias relacionadas con la autorregulación social y emocional*
3. *Competencias relacionadas con la toma de decisiones*
4. *Competencias vinculadas con la capacidad de convivir con la diversidad cultural y social.*
5. *Competencias relacionadas con el capital social y emocional*

Definiremos esquemáticamente cada una de estas competencias genéricas y entregamos algunos ejemplos de indicadores de logro que permitan observar si los y las estudiantes se encuentran en vías de reafirmar su condición de sujetos de derechos.

1. ***Competencias referidas a la formulación de planes de acción y proyectos de vida personales y colectivos.***

Pensamos que un sujeto de derechos es aquel que es capaz desde edades tempranas, de darle sentido a su existencia, elaborando proyectos de acción y de vida personales y colectivos, que respondan a sus intereses cambiantes en sus diferentes edades de desarrollo. Para estos efectos, los niños, niñas y jóvenes que se ubican en el tramo de edad que define las infancias aprenden a formular planes futuros, a precisar objetivos, a construir escenarios posibles y a elaborar métodos que les permitan verificar si sus aspiraciones y proyectos fueron alcanzados, conociendo cuáles fueron los factores que los hicieron posibles y los que los obstaculizaron. Se trata de que desarrollen una actitud esperanzadora y tomen conciencia de que la consumación de sus proyectos -

en la medida que sean realistas y factibles- depende de sus propias iniciativas y decisiones. Esta competencia implica saber establecer un adecuado equilibrio, por un lado, entre los proyectos personales y colectivos y, por el otro, entre lo deseable y lo posible.

En síntesis, elaborar un proyecto de acción y de vida personal y colectivo en el marco de un padrón ético, constituye una competencia de primera relevancia en el proceso de empoderamiento; condición necesaria para afirmarse como sujeto de derechos.

Son indicadores de logro de esta competencia cuando los y las estudiantes, por ejemplo:

- Entienden que los planes de acción y proyectos de vida no son prerrogativas exclusivas de los adultos, sino que se formulan a toda edad, con los niveles de profundidad que sus desarrollos cognitivos y emocionales ameritan; comprendiendo que todos y todas somos seres con sentido de existencia que nos hace y refuerza nuestra calidad de sujetos de derecho
- Establecen un plan de acción identificando y comprendiendo las formas y estrategias de gestionarlo, sus etapas y fases; y distinguiendo entre lo sustantivo y lo adjetivo, lo relevante y lo irrelevante, lo esencial y lo accidental.
- Demuestran una actitud abierta, flexible y acogedora frente a la diversidad de proyectos de otros y otras, aunque en muchos de los casos estos tengan características distintas a los propios.
- Identifican y evalúan recursos de los que disponen y/o deben conseguir (por ejemplo, tiempo y dinero) y deciden a qué personas o instituciones acudir para apoyarse en la elaboración de sus planes de acción y/o de vida.
- Demuestran una actitud crítica y reflexiva frente a sus planes de acción y de vida, de suerte que no se frustran frente a posibles fracasos y se disponen a reformular sus planes. Es decir, toman conciencia de que los planes de acción y de vida tanto personales como colectivos pueden encontrar obstáculos y dificultades, pero en la consumación de estos hay cuotas de responsabilidad y esfuerzo individual, muchas veces de gran paciencia, y una mirada de largo aliento.
- En el proceso de elaborar sus planes de acción tienen la habilidad de prever los riesgos y dejar espacio para las contingencias, así como de anticipar y ver los efectos que tendrán sus planes y proyectos en el largo plazo.

2. Competencias relacionadas con la autorregulación social y emocional

La autorregulación social y emocional es un proceso que los y las estudiantes desarrollan a medida que crecen y participan en situaciones de interacción social. Desarrollar la competencia de autorregulación no solo

predispone a la persona a ser un ciudadano responsable ante sí mismo y ante los demás, sino también a ser un ciudadano autónomo que, haciendo uso de su libertad, tiene presente la libertad de los otros y se comporta fraternal y solidariamente con ellos. Desde esta óptica, la autorregulación social y emocional es parte constitutiva del sujeto de derechos.

Cabe hacer notar, que la autorregulación es un proceso sumamente complejo, con matices diversos. Las competencias de autorregulación han sido expresadas como sinónimos de una serie de conceptos como: libertad, autonomía, responsabilidad, madurez, firmeza personal, fuerza de voluntad, autocontrol, elección, resolución, auto dirección, actividad voluntaria, confiabilidad, autosuficiencia, moralidad, adaptabilidad, conciencia, independencia, autodisciplina, acción intencional, auto intervención, autodeterminación, motivación intrínseca, volición, flexibilidad para afrontar cambios, reconocimiento de las diferencias, etc.

Las competencias de autorregulación influyen en aspectos como la empatía, el control de impulsos, la resolución de problemas, el control de la ira, el reconocimiento de similitudes y diferencias entre personas, los procesos de comunicación y de relaciones interpersonales, los pensamientos funcionales/disfuncionales o procesos de confrontación de situaciones estresantes. Todos ellos comportamientos estrechamente vinculados con la formación de un sujeto de derechos ciudadana responsable y dialogante.

La autorregulación se la ha definido como la capacidad de gestionar adecuadamente nuestras emociones, impulsos y recursos internos conducentes a la auto-corrección que se da ante discrepancias, índices de peligro inminente o estados motivacionales conflictivos.

Las exigencias de autorregulación de la conducta están determinadas por características de las personas con las cuales interactúa el individuo en calidad de sujeto, por características del contexto socio-histórico y de las circunstancias específicas en las que se ve involucrado. En este sentido es constructora de subjetividades.

La autorregulación es un proceso no solamente complejo, sino que también largo, que no se adquiere de una vez para siempre sino que pasa por distintas etapas, mediante una práctica repetida, a través de múltiples experiencias que se suceden en diferentes contextos, de ahí que debe iniciarse desde edades muy tempranas.

Con referencia a la educación en derechos humanos, la competencia de autorregulación es vital, toda vez que una característica del sujeto de derechos es, precisamente, la capacidad de poder de conocerse asimismo en y con los otros/otras , administrar debidamente las emociones, impulsos y recursos internos. Reiterando, no debemos olvidar que construirse como sujeto de derechos es en la interacción con otros y otras, y situados en contextos que nos desafían constantemente y que nos plantean una serie de situaciones tensionales, controvertidas, divergentes, peligros apremiantes, estados motivacionales conflictivos.

Son indicadores de logro de esta competencia cuando los y las estudiantes, por ejemplo:

- Manejan y aplican información para no dejarse influir frente a situaciones en las que son presionados por su medio social (por ejemplo, consumo de drogas o alcohol, bullying, etc.) elaborando argumentos que les permiten afirmar su postura personal y reforzar su calidad de sujetos de derechos empoderados. .
- Saben y comprenden que en el medio social en que se desenvuelven, una conducta de autocontrol puede causarles tensiones, conflictos y desavenencias con los demás, principalmente si rechazan aquellas presiones que involucran conductas que violan los derechos propios y los de los demás y/o los estándares morales, sociales o culturales a los que ellos adhieren. Por lo tanto, comprenden que la autorregulación de la conducta implica una exigencia ético-ciudadana en función de la adaptación social, que se traduce no solo en un requerimiento de hacer o no hacer, sino de formarse con determinadas características propias del sujeto de derechos.
- Comprenden que una conducta expresiva-emocional no regulada puede impactar sobre otros/otras y toman esto en cuenta en sus relaciones interpersonales.
- Mantienen la calma en situaciones de tensión, asumiendo una actitud socialmente responsable frente a sí mismos y los demás, sin dejarse influir por presiones indebidas que acarrear violación a derechos, pero a su vez mostrando una actitud abierta y ponderada.
- Valoran y confían en sí mismos, conociendo las propias fortalezas y debilidades; estando dispuestos a informarse, para así tener un conocimiento de las características específicas de la situación que confrontan y que exige una conducta regulada.
- Evalúan su comportamiento en situaciones que requieren autorregulación, en relación a metas y/o criterios personales preestablecidos. Es decir, tienen capacidad de hacer una autoevaluación de su conducta sobre la base de alguna norma referida a los derechos humanos o bien de su propia expectativa ideal. En este sentido, pueden responder a preguntas como: ¿mi comportamiento coincide con los principios que sustentan la vigencia de los derechos humanos; ¿existe una discrepancia entre mi comportamiento y el que definí idealmente?; ¿cuáles son las consecuencias de la autorregulación de mi conducta en la situación en que me encuentro y cuáles podrían ser los efectos sociales y personales si no regulo mi comportamiento?
- Eligen, enfrentados a opciones diversas, aquella que es “moral y socialmente superior” y que brinda gratificaciones a más largo plazo, reconociendo esta opción por sobre otras aparentemente más placenteras y que ofrezcan recompensas inmediatas.
- Perciben, valoran, comprenden y expresan sus emociones de modo oportuno, siendo capaces de controlar las emociones desagradables, negativas o estresantes, con el fin de reducir la intensidad o la duración de los estados emocionales en una situación de tensión.

3. Competencias relacionadas con la toma de decisiones.

Las competencias referidas al proceso de toma de decisiones son la más

habituales en la vida de los seres humanos y permiten participar activamente en la vida ciudadana, tanto en el orden personal como el colectivo. Una sociedad democrática, en todos los niveles que la configuran: familiar, escolar, local y nacional, queda definida por el grado de participación que se le confiere a sus miembros en las decisiones que les atañen. Se es sujeto de derechos en la medida que uno es una persona activa y proactiva en diversas situaciones de la vida personal o colectiva.

Ahora bien, las consecuencias de la toma de decisiones son determinantes y configuran la historia y las narrativas de cada uno/una, contribuyendo a forjar el destino presente y futuro de los grupos sociales en que estamos insertos. En otras palabras, las decisiones tienen un impacto no sólo en nosotros sino que también en las personas y contextos que nos rodean.

La toma de decisiones es el proceso a través del cual se escoge un curso de acción, como respuesta a un problema de decisión. Este problema surge, por los desafíos de toda índole que se enfrentan, por las discrepancias que existen entre las condiciones tan variables y contradictorias en que vivimos y por la multiplicidad de factores que influyen y están presentes en el momento de tomar una decisión. Por lo general, en el proceso de toma de decisiones hay concepciones y valores que están en juego, que en ocasiones conllevan tensiones y conflictos de intereses con otras personas. La complejidad del proceso de decisiones se debe igualmente a que hay que tomar posición, hay que “jugársela”.

En el momento y en la situación de decisión hay una subjetividad comprometida y, por consiguiente, una dinámica de inter subjetividades con los otros/otras, inserta en un espacio y un tiempo determinado, que está en permanente cambio y transformación. Esta complejidad no siempre permite tomar las decisiones más acertadas en forma oportuna y con el mínimo costo personal y colectivo.

Cabe hacer ver, que la toma de decisiones compromete una postura ético-política que la orienta y dispone a actuar de una determinada dirección y no de otra. En otras palabras, el proceso de toma de decisiones, en especial cuando involucra aquellas en que están en juego ciertas concepciones valóricas e ideológicas, no es “neutro”. El sujeto de derechos se define por su capacidad de tomar posición y hacer que sus derechos y el de los demás sean respetados y no conculcados.

La educación en derechos humanos con miras a formar el sujeto de derechos debe intencionar el desarrollo de las competencias referidas a la toma de decisiones, en especial cuando estas comprometen la dignidad de las personas. Hay que hacer ver que se aprende a decidir en el acto de tomar decisiones. En otras palabras, el acto de decidir es un acto de transformación del sujeto, tanto en el pensamiento, el lenguaje y las emociones, como en la actuación misma; actuación que se da en una situación. Por ende, el proceso de tomar decisiones está comprometiendo el desarrollo de una serie de aprendizajes referido a los derechos humanos que se van complejizando a medida que el y la estudiante se desarrolla.

Son indicadores de logro de esta competencia cuando los y las estudiantes,

desde edades tempranas, por ejemplo:

1. Seleccionan y utilizan en forma pertinente la información con que cuentan frente a una situación que compromete los derechos humanos, en la que deben tomar, por ejemplo, una decisión de rechazo frente a la violación de derechos, elaborando argumentos fundamentados que sustentan rechazo.
2. Reconocen y comprenden los efectos que puede provocar una decisión en la que están en juego los derechos humanos, a partir de lo cual son capaces de elaborar hipótesis acerca de sus consecuencias inmediatas y futuras, evaluar la pertinencia de llevar a cabo la decisión y asumir niveles de riesgo de los que efectivamente puedan responder.
3. Demuestran una actitud creativa, original, práctica y realista frente a la toma de decisiones, combinándola con una actitud crítica que les permite reconocer, evaluar y asumir las dificultades, obstáculos, conflictos y tensiones que pudieran presentarse. En este sentido, toman conciencia de que las decisiones tienen un impacto en los otros/otras y en su medio, desarrollando una actitud de alerta frente a las consecuencias de la decisión asumida; se hacen responsables de la decisión tomada.
4. Son perceptivos y sensibles al contexto cultural, social, histórico, político y económico que caracteriza la situación en que deben decidir, basando sus decisiones sobre una comprensión y análisis de la realidad. Entre otros aspectos, esto implica que frente a decisiones vinculadas a los derechos humanos toman en consideración, cuando la situación lo amerita, las normativas existentes y las instituciones que operan sin claudicar en los principios que sustentan a los derechos humanos.
5. Cuando están confrontados a un problema que requiere tomar una decisión que involucra los derechos humanos y que demanda pronunciarse y dar solución al problema, emplean una serie de habilidades aprendidas como por ejemplo, definir el problema, identificar prioridades determinar plazos y recursos necesarios, considerar alternativas de solución, evaluar integralmente las consecuencias inmediatas y futuras.
6. Reconocen una situación relacionada con los derechos humanos que les presenta una disyuntiva y en la cual se requiere tomar una decisión para evaluar oportunamente a quién corresponde la decisión; a ellos personalmente, a ellos en conjunto con otros/otras, a las autoridades, y llevando las acciones adecuadas para hacerlo.

4. Competencias vinculadas con la capacidad de convivir con la diversidad cultural y social

Esta competencia se relaciona con una serie de valores a las que la educación en derechos humanos propende y que reafirman la calidad de sujeto de derechos como son la tolerancia, la no discriminación, la solidaridad, la responsabilidad, el reforzamiento de la identidad propia en el reconocimiento de otras identidades; la igualdad de todos los seres humanos; la libertad, el respeto a la multiplicidad de manifestaciones religiosas y espirituales, de orientaciones sexuales, de género, de capacidades múltiples etc. Por sobre todo la acogida y

reconocimiento del otro/otra como un legítimo otro/otro. En efecto, uno se hace sujeto de derechos en la medida en que se asume una responsabilidad ética con el otro/otra igual a mí, aunque distinto, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne.

Esta competencia se inscribe directamente con la vigencia de todos los derechos humanos, en especial –aunque no exclusivamente – con los derechos culturales, sociales y económicos (DESC), derechos consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Un sujeto de derechos es aquel que es capaz de equilibrar los derechos a la igualdad con los derechos a la diferencia y ser agente de cambio que combata la exclusión social, cultural y política, la segregación, el desarraigo, las injusticias e inequidades, las asimetrías sociales, las discriminaciones, los prejuicios y estereotipos, el racismo y la xenofobia, los choques culturales y sociales derivados de la falta de reconocimiento mutuo.

Desarrollar las competencias relacionadas con la diversidad como condición esencial para la construcción de subjetividades no es algo conquistable y accesible de manera simple. Es un aprendizaje que no se logra con un encuentro. Por consiguiente, es indispensable comenzar desde edades tempranas empleando metodologías de muy diferente naturaleza: juegos de roles, debates, análisis de textos multiculturales, análisis de textos normativos, etc.

Son indicadores de logro de esta competencia cuando los y las estudiantes, desde edades tempranas, por ejemplo;

- Entienden que la diversidad social y cultural es un hecho fáctico de toda sociedad en la que existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vistas acerca de asuntos que se repuntan importantes, tales como el origen y finalidad de la vida humana, la relación del ser humano con una posible divinidad, la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla, la organización y distribución del poder, entre otros.
- Comprenden y tienen una actitud y un comportamiento de rechazo y de no aceptación frente a manifestaciones de exclusión como son la intolerancia, la discriminación, los prejuicios y estereotipos, la segregación, racistas y xenofóbicas, homofóbicas y machistas, el clasismo, la exclusión y la marginación social, política, económica y cultural de ciertos grupos sociales y culturales. De esta manera, asumen una actitud crítica que les permite analizar sus propios prejuicios y estereotipos y conductas intolerantes, así como las de los demás.
- Están dispuestos a abrirse al intercambio de conocimientos y encuentros con los grupos que proceden de horizontes y prácticas culturales y sociales diferentes y plurales, con miras a facilitar la inclusión y la participación de estas personas y salvaguardar sus diversas manifestaciones identitarias y apoyar la expresión, la creación y la difusión de sus diversas visiones. De esta forma, revelan una actitud de respeto a otras culturas y grupos sociales distintos a los propios, en la búsqueda de un encuentro en igualdad, evitando caer en el etnocentrismo y en el relativismo cultural y asumiendo una postura crítica.
- Analizan críticamente y con criterios objetivos los comportamientos

autoritarios, segregacionistas y discriminatorios que están presentes en nuestras vidas cotidianas y que impiden el ejercicio activo de la tolerancia, la no discriminación y la solidaridad como valores básicos para el reconocimiento de la diversidad social y cultural.

- Enfrentados a situaciones de intolerancia, discriminación y exclusión en que se menoscaba el derecho que le asiste a todos y a todas a participar de la vida ciudadana, cultural, política reaccionan e inclusive se revelan con entereza y decisión, con integridad y disposición irrestricta, sin claudicar y renunciar a los principios básicos que sustentan a una sociedad democrática, respetuosa de la dignidad de todas las personas independientemente de su origen.
- Consideran un amplio espectro de opiniones y creencias y reconocen que sus puntos de vista, opiniones y/o modo de significar los hechos, no necesariamente son compartidos por los otros/otras. Igualmente, atienden a las emociones y estados motivacionales de los otros/otras y muestran respeto, reconocimiento y consideración para con ellos/ellas.

5. Competencias relacionadas con el capital social y emocional

En la educación en derechos humanos, la competencia genérica vinculada con el capital social y emocional es un componente obligatorio, dado que predispone de manera directa con el propósito de fortalecer a los y las estudiantes su condición de sujeto de derechos. En otras palabras, en una perspectiva preferentemente dialógica, es decir, ya no solo como sujetos de derechos aislados, sino en relación a una narrativa compartida con otros sujetos de derechos, esta competencia es fundamental y fundante.

El capital social y emocional es un valioso instrumento para renovar la democracia y sus instituciones y para orientar políticas públicas hacia el fortalecimiento del sistema educativo.

Este ámbito de competencias intenta que las y los estudiantes, desde edades tempranas, aprendan a desarrollar redes sociales como son los lazos de parentesco, las redes comunitarias informales, las organizaciones sociales, los grupos infantiles y juveniles, etc. El mantenimiento de estos vínculos de confianza permite obtener beneficios en forma de flujos de solidaridad, capacidad de defensa de intereses y derechos, obtención de información, etc.

Los y las estudiantes aprenden a crear grupos afectivos de amigos cercanos que comparten los mismos gustos, estilos de vida y valores. Se trata, en definitiva, de desarrollar en los y las estudiantes conocimientos, actitudes y valores como la confianza interpersonal, la asociatividad, fundadas en enlaces de afinidad y compañerismo y en sentimientos de respeto mutuo y solidaridad, de reciprocidad y cooperación; todos aprendizajes que predisponen a una ciudadanía responsable y que mejoran la eficiencia de la organización social, promoviendo iniciativas tomadas de común acuerdo.

Es importante comprender, por un lado, que si no se aprende a confiar en otras personas irremediamente se tiende a pensar que ellas no son confiables o, a lo menos, uno renuncia a la oportunidad de comprobar su confiabilidad. Por otro lado, debemos considerar que en la construcción de confianzas se pone en juego

una serie de emociones y sentimientos.

El capital social es esencialmente un proceso cultural. La confianza se funda más bien en hábitos que en un cálculo racional de las consecuencias de las propias acciones. La habilidad de cooperar con otros mediante la confianza es algo que se aprende y se enriquece en el actuar con otros y otras, en comunidad. Llegar a ser un sujeto de derechos confiable requiere habituarse a las normas morales de la propia comunidad.

El desarrollo del capital emocional –que se vincula estrechamente con el capital social – compromete el desarrollo de una serie de otras competencias relacionadas, por ejemplo, con el conocimiento de sí mismo, con la tolerancia a la frustración, la empatía, la autoestima, sentimientos de solidaridad, respeto por las normas, etc.

Son indicadores de logro de esta competencia cuando los y las estudiantes, por ejemplo:

- Conocen las normas que rigen la convivencia social en la cual están insertos, comprenden críticamente la racionalidad sobre las que estas normas se han construido y entienden que al aceptarlas se está contribuyendo a crear un medio en que todos y todas pueden actuar en la confianza mutua.
- Comprenden que en toda relación humana hay situaciones tensionales y conflictivas y, por consiguiente, hay necesidad de disponerse a analizar los asuntos e intereses que están en juego (poder, reconocimiento de meritos, división del trabajo, equidad), así como el origen del conflicto y las posturas de todos los lados, aceptando que hay posiciones diferentes.
- Se disponen positivamente a participar en asociaciones cívicas diversas, tanto al interior de las escuelas como en sus localidades y comunidades cuyos miembros se comprometen en acciones colectivas. En otras palabras, desarrollan una actitud abierta para integrarse y crear redes sociales que van más allá de las redes primarias: familias, colegios, amigos; como pueden ser grupos de voluntariado, movimientos sociales, agrupaciones artísticas y culturales, partidos políticos, asociaciones juveniles, agrupaciones defensoras de los derechos humanos, etc.
- Están dispuestos a ponerse en el lugar del otro/otra y ver el mundo a través de los ojos del otro/otra en una actitud de empatía.
- Desarrollan acciones que revelan su capacidad de confiar en las personas con las que interactúan permanentemente: padres, profesores compañeros, amigos e incluso con aquellos con los que tratan por primera vez, tomando las prudencias del caso.
- Construyen alianzas estratégicas y redes de confianza de manera sustentable, en la negociación y la resolución de conflictos de manera pacífica; teniendo la capacidad de manejar las emociones en situaciones conflictivas, controlando la impulsividad y el arrebató.

Competencias genéricas para la formación de un sujeto de derechos

El sujeto de derechos

DESARROLLA COMPETENCIAS PARA

Formular planes de acción y proyectos de vida

Tomar decisiones

Autorregular social y emocionalmente su conducta

Convivir con la diversidad cultural y social

Comprender y compartir el capital social y emocional

lo que le permite

Participar de modo responsable en la vida familiar, comunitaria y nacional, construyendo un sentido de identidad que lo vincula a lo social.

Participar activamente en la vida democrática, tomando decisiones como ciudadano.

Actuar como ciudadano responsable ante sí mismo y ante los demás, autónomo, capaz de ejercer su libertad y respetar la de otros.

Valorar la democracia, la tolerancia, la no discriminación, la solidaridad, la responsabilidad y la acogida y reconocimiento del otro/otra.

Compartir las concepciones del bien de su comunidad y sociedad y participar en las discusiones y conversaciones públicas.

se desarrolla como

Sujeto activo partícipe de la vida democrática

Sujeto deliberante

Sujeto que conoce y ejerce sus derechos

Sujeto respetuoso de la dignidad y derechos de los otros

Sujeto corresponsable del bien común

se construye como sujeto de derechos

Ciudadano sujeto de derechos

Referencias

Ávila ,Pauli; Naya Luís María.2010. *Infancia , derechos y educación en América Latina*, Donostia- San Sebastián: Erein,

Magendzo, Abraham , 2010 Pensando y rescatando conceptualizaciones de la Educación en derechos Humanos. en Ibero América en Ávila ,Pauli; Naya Luis María, *Infancia, Derechos y Educación en América Latina* Donostia-San Sebastián: Erein, pp 307-318

Magendzo, Abraham. 2009. *Pensamiento e Ideas- Fuerza de la educación en derechos humanos en Ibero América*, Editorial SM,

Restrepo, Manuel , 2009 Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia en ,Abraham Magendzo (editor) *Pensamiento e Ideas- Fuerza de la educación en derechos humanos en Ibero América*, Editorial SM,