

EL PROYECTO ESTAMENTOS EDUCATIVOS Y DIFERENCIAS CULTURALES DEL ALUMNADO: DISEÑO DE ACTIVIDADES PARA EL FOMENTO DE LA SOCIALIZACIÓN

Fernando Sadío Ramos

Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

La finalidad última del Proyecto *Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: Diseño de Actividades para el fomento de la Socialización* ha sido la de diseñar actividades que fomenten la socialización en el contexto escolar y ayuden a superar las diferencias culturales existentes, prestando una especial atención a la diversidad. Previo a esto, nos propusimos realizar un estudio de las respuestas vertidas en las 760 entrevistas semiestructuradas que hemos pasado y recogido en los centros educativos en los que hemos trabajado.

En las propuestas hechas en el ámbito del proyecto, destacamos en este texto -por cuestiones de limitación de espacio- la fundamentación de la Educación para los Derechos del Hombre como una dimensión educativa esencial, integradora y capacitadora del alumnado en lo que concierne al diálogo y comunicación interculturales.

1. EL GRUPO Y EL PROYECTO

Los integrantes del Grupo de Investigación somos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada, de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), una Maestra de Educación Primaria especialista en Educación Musical que realiza su tesis doctoral dentro del Grupo de Investigación y una titulada superior que trabaja en el Departamento de Protección de Datos de la Excelentísima Diputación Provincial de Málaga. Para el presente trabajo hay que añadir además a una titulada superior que realiza su tesis doctoral en el departamento de Sociología de la Universidad de Granada.

En nuestro caso somos un grupo estable de investigación, llevamos trabajando juntos 9 años y hay entre nosotros varios jóvenes investigadores realizando su tesis doctoral.

Estamos trabajando con un enfoque interdisciplinar desde el primer momento. Trabajamos juntos profesores de diferentes Áreas curriculares. No trabajamos juntos de manera aleatoria, sino que lo hacemos porque somos miembros de diferentes Didácticas Específicas que cubren docencia no sólo en ámbitos universitarios, sino también en Educación Primaria y en otras esferas profesionales no relacionadas directamente con la docencia; esto es necesario para diseñar actividades para contextos educativos que favorezcan la socialización y atiendan a diferencias culturales y otros tipos de atención a la diversidad y poder aplicarlas y contrastarlas en las diferentes Áreas por los especialistas en cada una de ellas. Todos llevamos a cabo la misma investigación, pero la aplicamos a nuestra Área de conocimiento y/o a nuestro trabajo, así obtenemos una visión de conjunto del comportamiento ante los mismos problemas. Pensamos que como equipo interdisciplinar favorecemos la consecución de algunas *competencias* generales, que son algunas *finalidades* que nos propusimos con nuestro proyecto: capacidad para comunicarnos con expertos de otras áreas, apreciación de la diversidad y de las diferencias culturales. La diversidad en un equipo es un valor y un potencial; nosotros queremos conseguir con la misma:

- Fomentar la interdependencia cooperativa, o sea, que la consecución de las metas grupales no sea posible sin la contribución de todos los miembros.
- Que todos los miembros tengamos el mismo status.
- Favorecer la empatía (aprender a colocarse en el lugar de los otros).

Los problemas que plantean los contextos educativos que prestan atención a la diversidad y a la diferencia cultural, cuyo estudio y análisis han sido los objetivos de nuestra investigación, nos parecieron que son suficientemente relevantes para la sociedad como para llevar la investigación a cabo. Pretendimos además fomentar con nuestra investigación la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones mediante:

¹ Presentación resumida del Proyecto de I+D+I EEDCA - *Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: Diseño de Actividades para el fomento de la Socialización*. Universidad de Granada, 2010. Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza), de la Universidad de Granada.

- La utilización del conocimiento de forma más flexible y que se adapte al contexto en que el problema aparece.
- El desarrollo de la autoconciencia del conocimiento adquirido y la autoevaluación de las propias habilidades.
- La generación de posibles ideas y opciones de acción.

Otra de las finalidades del proyecto fue estudiar la concepción que sobre las diferencias culturales y la atención a la diversidad tienen los diferentes sectores educativos: alumnado, padres/madres, profesorado, equipos directivos y Personal de Administración y Servicios (PAS), y a partir del estudio de estas concepciones poder realizar las actividades de Expresión Artística que favorezcan la socialización. Para ello, diseñamos unas entrevistas semiestructuradas (LAS incluimos en el lugar adecuado de este trabajo) que ya están validadas y han sido aplicadas en los centros colaboradores, siendo un total de 760.

La finalidad principal que nos propusimos, fue -como ya hemos comentado- la de diseñar actividades de Expresión que fomenten el desarrollo de la socialización con el objetivo de suprimir las dificultades escolares producidas por las diferencias culturales, de manera que prestemos una mayor atención a la diversidad.

Como Proyecto de Investigación, para el Grupo *DEDICA*, esta temática no es ajena, como se puede comprobar por las actividades que estamos describiendo en este trabajo, teniendo una amplia preparación en el campo de la investigación, docencia y gestión. En cierta medida puede considerarse el presente Proyecto continuación de otros anteriores realizados por el Grupo, los denominados *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de Tareas en Educación Obligatoria (I.M.A.D.T.E.O.)* y *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante Actividades de Expresión Artística (D.I.C.A.D.E.)* -ambos financiados en su día por el (entonces denominado) Vicerrectorado de Investigación, dentro del Plan Propio de la Universidad de Granada-, en el sentido de que somos el mismo Grupo de Investigación y Miembros Colaboradores de otros Grupos con la misma formación y las mismas inquietudes, pero diferente en cuanto a la concepción de la investigación, de las nuevas aportaciones a realizar, de los nuevos saberes incorporados y sobre todo diferente en cuanto a la muestra y al estudio que sobre ella hemos realizado y a los resultados que hemos obtenido.

En cuanto a Objetivos ya alcanzados señalar dos fundamentalmente:

- 1) Conocimiento profundo de las dificultades que ocasiona la diversidad cultural y la atención a la diversidad en las aulas.
- 2) El diseño y aplicación de varias actividades de Expresión Artística, presentadas en las publicaciones realizadas de los mencionados trabajos.

2. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

La naturaleza de los fenómenos educativos que hemos estudiado en la presente investigación recomienda la utilización de un enfoque multiparadigmático desde el que aproximarnos y acumular información en relación con los objetivos propuestos y las características del contexto. Así, optamos por elaborar un diseño mixto en el que utilizamos diversos enfoques metodológicos, que se complementan y refuerzan y que nos proporcionaron datos tanto cuantitativos como cualitativos. Nuestra intención fue la de describir, comprender y explicar los fenómenos educativos para posteriormente emitir propuestas de mejora.

Las distintas técnicas y estrategias metodológicas que utilizamos nos permitieron describir los ámbitos o contextos educativos, las actividades, las creencias y actitudes de los participantes en el proceso educativo, y así realizamos una descripción también de las diversas y complejas perspectivas y actividades de los profesores y alumnos con vistas a obtener explicaciones para descubrir patrones de comportamiento y proveer un análisis de la escuela como un sistema dinámico de relaciones sociales.

En una *primera fase* de la investigación planteamos las cuestiones relativas a la investigación, marco teórico e investigaciones antecedentes así como la selección de la muestra para el estudio.

En una *segunda fase* confeccionamos los diferentes instrumentos de recogida de datos y realizamos la formación de los investigadores en relación a las técnicas que con posterioridad utilizamos en la investigación: observación participante, entrevistas, etc.

En una *tercera fase* abordamos el acceso al escenario, la elección de los informantes clave, el comienzo de las entrevistas y las técnicas de recogida de datos y registro.

En la *cuarta fase* realizamos el análisis e interpretación de los datos donde a partir de las conclusiones emitidas llevamos a cabo la propuesta de estrategias de mejora.

Entre las técnicas de recogida de datos que hemos utilizado destacamos en un primer intento de acercamiento a la realidad educativa la aplicación de diferentes entrevistas semiestructuradas dirigidas a alumnos/as,

padres y madres, docentes, equipos directivos y personal de administración y servicios. De esta manera hemos recogido información de muestras más amplias que nos sirven como punto de partida para el uso de métodos cualitativos y cuantitativos de interpretación de los resultados.

Otra estrategia clave fue el análisis de materiales escritos tales como documentos oficiales y personales. En general, por documentos oficiales se entiende toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuente de información. Los documentos oficiales suelen clasificarse como material interno y externo. El material interno hace referencia a los documentos generados y disponibles en cada escuela o institución. Ofrecen información sobre su organización, organigrama, normativa, funciones, fines y valores. El material externo se refiere a los documentos producidos por un organismo, centro educativo o Centro de Recursos para comunicarse con el exterior. En este caso se tuvieron en cuenta registros de organismos, artículos de periódicos, revistas, comunicaciones y divulgaciones, libros, etc.

En la observación participante, combinamos adecuadamente la dimensión participativa y observacional, pretendiendo vivenciar las experiencias de las personas que intervienen en la realidad estudiada. Esto nos supuso compartir sus intereses, problemas, preocupaciones, iniciativas y expectativas. Al finalizar la fase de observación los observadores elaboraron un informe que contrastaron con el profesor implicado. A partir de esta puesta en común afloraron focos de interés que sirvieron de guía o puntos fuertes a la hora de realizar una posterior observación focalizada. Fundamentalmente utilizamos notas de campo y registros narrativos.

Además, realizamos entrevistas informales con los agentes implicados en la investigación que nos permitieron recoger información muy útil para completar la recogida a través de la observación.

Las entrevistas a informantes clave tales como personal de administración y servicios, directivos, profesorado, madres o padres interesados fueron diseñadas, planificadas y validadas por los miembros del Grupo de Investigación.

Para la selección de la población de la muestra, escogimos:

- Población: Indistintamente los Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que señalamos en el Plan de Trabajo, intentando abarcar diferentes ámbitos sociales y geográficos de la Comunidad Autónoma Andaluza, Castilla La Mancha, Barcelona y provincia, Navarra y provincia y Lisboa y Área Metropolitana. La investigación se llevó a cabo en las especialidades concretas del Currículo Educativo afines a las áreas de conocimiento de los miembros participantes en el proyecto.
- Muestra: Escogimos el total de la población de profesores de las especialidades a trabajar en los centros seleccionados. Con respecto al alumnado recogimos una muestra equilibrada de las distintas culturas representadas en cada aula y centro. Por otro lado la elección se hizo atendiendo a la disponibilidad de cada comunidad cultural a la que pertenecían.

Por fin, en la fase de "análisis de datos" nos propusimos como finalidad obtener una evaluación de la efectividad de las prácticas educativas en un ambiente multicultural.

Desde nuestro Grupo llevamos invirtiendo tiempo y esfuerzo en la propia formación para establecer las negociaciones de acceso a los centros educativos, captación de sujetos y acceso a los diferentes casos y personas. Tras pedir permiso a las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia de Toledo, Melilla, Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Sevilla, Málaga, Barcelona, Navarra y los correspondientes organismos en Lisboa y Área Metropolitana (Direcciones de los Centros Educativos) para realizar la investigación, finalmente, nos pusimos en contacto con los equipos directivos de los diferentes centros para solicitar su colaboración en la investigación.

Abordar el análisis de los datos obtenidos en un trabajo de investigación educativa plantea casi siempre problemas que van más allá de la asepsia metodológica que rodea la investigación puramente experimental (Sierra, 1995). Así, los métodos y técnicas de análisis de fenómenos enmarcados en las ciencias sociales, como la educación, presentan un componente humano con enormes matices de complejidad que necesita de una integración paradigmática cantidad-cualidad que huya de dicotomías y reduccionismos metodológicos y que, por el contrario, favorezca la síntesis de resultados no sólo circunscritos a la tradicional estadística inferencial (Rodríguez, 2003).

En coherencia con lo anterior, el instrumento principal de recogida de datos en este trabajo ha sido un grupo de entrevistas -una de las herramientas para la obtención de información con mayor utilización entre las ciencias sociales (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995)- en las que muchos de los ítems presentes son de respuesta *abierto*, lo cual ha permitido obtener tanto información numérica (cuantitativa) como verbal-textual (cualitativa), idónea esta última para explorar opiniones, creencias, actitudes, etc. sobre el objeto de estudio aquí tratado.

Como estrategia de recogida de información -como ya hemos adelantado- hemos utilizado la entrevista semi-estructurada dirigida a los diferentes agentes educativos que intervienen en el contexto escolar (alumnado, padres/madres, profesorado, equipos directivos y el personal de administración y servicios).

Partiendo de los objetivos planteados al inicio de la investigación y de la revisión de la literatura relacionada con el tema construimos un primer protocolo de entrevista para cada uno de los agentes educativos anteriormente mencionados.

Una vez elaboramos un protocolo provisional lo pasamos a una pequeña muestra de la población susceptible de estudio para validar el protocolo de esta entrevista. Así, pedimos a los/as entrevistados/as que señalaran aquellas preguntas que no entendían, las que les parecían irrelevantes o incluso que añadieran las que consideraran oportunas. Tras revisar la información recogida a través de este protocolo provisional reformulamos algunas preguntas y completamos la entrevista con alguna pregunta más que tras una segunda revisión de la literatura creímos conveniente añadir.

3. BENEFICIOS ESPERADOS DEL PROYECTO Y DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como contribuciones y beneficios esperados del Proyecto para el avance del conocimiento esperábamos conseguir:

- Estudiar la influencia de las diferencias culturales en la marcha de los diferentes grupos-clase estudiados.
- Describir las actuaciones educativas desarrolladas en atención a la diversidad.
- Valorar la efectividad de las mismas en relación al logro de objetivos propuestos desde el punto de vista de la educación para la solidaridad, convivencia e igualdad de género.
- Proponer un modelo explicativo de los fenómenos educativos analizados que permitan desarrollar en los agentes implicados en la investigación la capacidad de análisis y toma de decisiones respecto a la situación reflejada.
- Realizar propuestas de mejora a través de actividades escolares que favorezcan la socialización.
- Promover el trabajo interdisciplinar y la capacidad de generar nuevas ideas.

La difusión de los resultados del proyecto se está realizando a través de varias publicaciones en lengua española, como la *Revista Música y Educación*, la *Revista de Educación de la Universidad de Granada* y la *Revista Publicaciones* de la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, así como mediante las publicaciones realizadas a través del *SIEMAI (Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais)* y las revistas *Exedra*, *Revista Científica* y *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*.

A la fecha de esta publicación se encuentra en prensa el número especial de *Exedra. Revista Científica* conteniendo el resultado final del proyecto (Ramos, 2011), para la que remitimos.

4. DE LA INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS DEL HOMBRE² EN LA ESCUELA

La cuestión de la socialización de los estudiantes en contextos de diversidad cultural trae con ella el tema de los Derechos del Hombre, a la luz de los cuales se plantea la exigencia de integración y sus diversos aspectos de respeto por los derechos relativos a la identidad, cultura y educación.

Son muchas las cuestiones y aspectos a tener en cuenta en el proceso de socialización de los miembros de las sociedades plurales y múltiples que son hoy las de los países que acogen inmigrantes y que se caracterizan por, en virtud de su carácter democrático, lidiar con la diferencia y diversidad cultural a un nivel estructural y constitutivo. Hemos escogido -para tratar en nuestra contribución al Proyecto Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado- la cuestión de los Derechos del Hombre y de su inclusión en el proceso educativo y en el currículum escolar. Su pertinencia es relevante por cualquier lado porque se quiera mirar el asunto (respeto de la diferencia e identidad personal y cultural y derecho a la educación, por ejemplo), pero destacaremos aquí la importancia educacional de la cuestión de los Derechos del Hombre en la Escuela y Sociedades contemporáneas en cuanto éstas deben contribuir a la manutención del patrimonio cívico y axiológico de la civilización humana. Sobre esto, se adelantarán algunas indicaciones relativas al modo de efectuar la educación en y para estos valores humanos esenciales y, en otro apartado, se presentarán propuestas de actividades concretas de Educación para los Derechos del Hombre. Así, desarrollaremos una reflexión sobre el valor de los Derechos del Hombre y sobre la necesidad de preservarlos como legado insustituible del siglo XX para el futuro, dando seguimiento al *deber de memoria* preconizado por Primo Levi (Levi, 1997). Se ha terminado de celebrar los 60 años de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, y ya su desprecio y olvido se perfila con una cruel evidencia como resultado de la crisis económica, política, social y ambiental por

² Para las cuestiones de esta perspectiva de Educación, ver Brander, Keen y Lemineur (2002: 17-22; 38-55); Ramos, Reis y Cunha (2006) y Ramos (2005, 2006, 2010). Seguimos de cerca a este último texto en esta presentación.

la que pasa la Humanidad contemporánea, bajo los ataques feroces del capitalismo vigente, articulado ideológicamente y políticamente en el Consenso de Washington y su respectivo Decálogo, de 1989 (Williamson, 1990, 2004). Tenemos, todavía, que hacer frente a este impulso amnésico³ recordando el horror que son las violaciones de los Derechos del Hombre, así como la urgencia de promover la Dignidad e intocabilidad del Hombre la cual es su núcleo antropológico (Pereira, 2003: 7). Esto implica que los derechos en los que aquella se consustancia son el ingrediente esencial de una cultura y práctica cotidianas que los debe respetar y tener en cuenta en todas sus dimensiones.

En una breve síntesis, antes de desarrollar el tema propuesto, se podría decir que la situación presente de los Derechos del Hombre corresponde a una *crisis* profunda en la que la Libertad es interpelada de modo particularmente agudo. Las conquistas alcanzadas hasta ahora están fragilizadas de modo muy acentuado y se encuentran bajo un ataque cerrado y feroz de fuerzas para las que ellos son un lastre a echar por la borda fuera. Así, ser persona y ciudadano hoy nos convierte en seres eminentemente responsables por aquello en que nuestra sociedad y nuestro mundo se conviertan ya que nos encontramos frente a la siguiente dicotomía absoluta: o contribuimos para la creación de una sociedad que progrese en los Derechos del Hombre, o permitimos la emergencia de una sociedad en la que ellos vengán a ser erradicados por completo y se tornen en un breve capítulo de cintilación de la historia de la Libertad humana. No hay término medio en esta cuestión. Como tal, estamos en pleno núcleo de la noción de *crisis* en la medida en que ella designa una situación compleja que se ofrece a la praxis humana para que decida entre los diversos factores de la situación los que se le presenten como más valiosos y dignos y defina sus líneas de acción. De este modo, la crisis es siempre ambivalente, y compete a la praxis el desarrollo de sus potencialidades, siempre bajo la amenaza y el riesgo del fracaso (Pereira, 1984).

Así, hablar de Derechos del Hombre implica hablar simultáneamente de los procesos de *concienciación* para el valor de la Dignidad del Hombre y por medio de los cuales el contenido de los Derechos del Hombre se convierta en algo integrante de la práctica personal y social cotidiana. Lo que se pretende de una sociedad *decente* es que el respeto por la intocabilidad del Hombre, así como el respeto por los derechos en los que ella se va plasmando, hagan parte de la cultura cotidiana de esa misma sociedad. Esos procesos -inúmeros cuanto a las posibilidades que la acción humana comporta- están íntimamente e inevitablemente conectados con la Educación, cualquiera que sea el contexto y el modo en que ellas se practiquen. Subrayamos, todavía, que no es solamente a la Educación que incumbe la reforma o la transformación de la sociedad (lo que, todavía, no les retira la respectiva responsabilidad (Pereira, 2003: 31-32; André, 2002). Sin la intervención política y ciudadana, por medio de la intervención de los agentes sociales de las diversas componentes estructurales de la sociedad, nada se podrá alcanzar. Si -y eso es lo que pensamos- la Educación son prácticas transformadoras de la sociedad⁴, eso lo es en la medida en que despiertan en las personas la conciencia del valor de su Dignidad y producen en ellas la voluntad de hacerla respetar, en ellas y -sobre todo- en los otros, a empezar por los más débiles y desprotegidos, pero también en lo que a otras culturas concierne y en el respectivo desarrollo de los Derechos del Hombre en sus contextos propios (Sen, 2003).

En el decurso de tal tarea se nos plantea constantemente la particular exigencia de efectuar un balance de la situación de los Derechos del Hombre y decidir qué hacer en seguida para seguir con la tarea de dar sentido a nuestra praxis colectiva de humanización y, en particular, a la praxis educativa (Postman, 1995). En ese particular, la situación presente es especialmente retadora atendiendo al ataque absoluto que el capitalismo salvaje viene dirigiendo hacia los Derechos del Hombre en sus varias dimensiones, empezando por la económica, social y cultural, para terminar con la civil y política y destruyendo por dentro la democracia representativa, mayormente por medio de la corrupción (Pereira, 2003: 5; *passim*).

Para el esfuerzo de promocionar los Derechos del Hombre en el mundo contemporáneo hay que destacar la acción de dos organizaciones intergubernamentales.

En primer lugar, hay que referir la Organización de las Naciones Unidas, en el seno de la cual se efectuó la Declaración Universal de los Derechos del Hombre en el 10 de Diciembre de 1948. Más cerca a estos días, esta organización ha dado una contribución para la necesidad de concienciar a la gente para el valor de la Dignidad del Hombre al instituir la década de 1995-2004 como la *Década de las Naciones Unidas para la Educación para los Derechos del Hombre*, hecho que no hubiera sido despropositado prolongarlo si miramos la situación presente de las sociedades.

³ La memoria y el testimonio son esenciales para la libertad, como han enseñado, entre otros, Primo Levi, Elie Wiesel o Theodor Adorno. El desprecio de la memoria es, todavía, marca del proyecto tecnocrático de Hombre Nuevo, y hace parte de la organización capitalista del trabajo y de la sociedad. De ahí, la pertinencia de la expresión *United States of Amnesia*, de Carlos Fuentes y de las críticas de Erwin Chargaff a la "cultura" de los Estados Unidos (Barloewen, 2009: 109; 65-67).

⁴ Opción básica en términos de Filosofía de la Educación y de valores educativos, de la que se puede rastrear su origen en la tesis marxista y engelsiana de la necesidad y urgencia de transformarse el mundo (Marx y Engels, 1981: 106) y de que en el campo de la Educación, y más recientemente, se destaca el pensamiento de Paulo Freire (Freire, 1974a; 1974b; 2003).

Lugar de destaque merece también el Consejo de Europa para quien es fundamental la Educación para los Derechos del Hombre. Toda la actividad de esta organización internacional, de carácter europeo, ha sido pautada por la defensa de los Derechos del Hombre, en cuanto trazo esencial definidor de la identidad europea. De esta acción, destacamos en particular la institución del *Programa de Educación para los Derechos del Hombre* integrado en el *Programa para la Juventud* de la Dirección de Juventud y Deporte del Consejo de Europa, lanzado en 2002, en conmemoración del 50 aniversario de la *Convención Europea de los Derechos del Hombre*. En lo que interesa a este texto, hay que destacar la publicación de *Compass. The Manual on Human Rights Education with Young People*, en 2002 (Brander, Keen y Lemineur, 2002), como hemos referido con anterioridad.

Más recientemente, esta organización ha reconocido y proclamado la importancia de la Educación para la Ciudadanía Democrática y Derechos del Hombre por medio de su *Recomendación CM/Rec(2010)7 del Comité de Ministros de los Estados Miembros del Consejo de Europa sobre la Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y Derechos del Hombre*, adoptada en el 11 de Mayo de 2010, en la 120ª sesión (COE, 2010). En ese documento se recomienda, entre otras iniciativas destinadas a promover la práctica y vivencia de la ciudadanía democrática y de los Derechos del Hombre (como sea el gobierno democrático en las instituciones educativas para que se efectúe un aprendizaje significativo de la democracia y Derechos del Hombre), que todos los países del Consejo incluyan en sus políticas la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos del Hombre en sus currícula formales de todos los niveles educativos, incluso el superior y en particular en la formación de los futuros profesionales de la educación. A esto se añade la indicación de que los profesionales de educación ya en acción deban tener preparación para ese tipo de educación y la promoción de abordajes educativos y métodos educativos destinados a desarrollar el aprendizaje de la convivencia, del gusto de la diversidad y equidad, de la cohesión social y resolución pacífica de conflictos en una sociedad democrática y multicultural, combatiendo así todas las formas de persecución y discriminación.

Es con base en la estrategia y trabajo de esta organización, así como en los fundamentos que se materializan en la obra *supra* citada *Compass* y respectivas actividades pedagógicas, que presentamos las líneas principales de una Educación para los Derechos del Hombre.

Esta forma de educación tiene como un objetivo fundamental la concienciación de las personas para su Dignidad y respectivos derechos.

El Consejo de Europa entiende, en su definición oficial de la Educación para los Derechos del Hombre de su Programa Europeo de Juventud, los «programas y actividades educativos centrados en promover la igualdad en la dignidad humana, en conjunción con otros programas que promueven el aprendizaje intercultural, la participación y la capacitación de las minorías» (Brander, Keen y Lemineur, 2002: 17). Esta definición da cuerpo a lo que se dice de la Educación en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre: «La educación estará dirigida al pleno desarrollo de la persona humana y al fortalecimiento del respeto a los Derechos del Hombre y las libertades fundamentales. Favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos raciales o religiosos, y apoyará las actividades de las Naciones Unidas en la manutención de la paz» (Art. 26.º, apud Brander, Keen y Lemineur, 2002: 17).

Una perspectiva educativa conveniente para llevar a cabo una educación en y para valores debe situarse de modo a que sus acciones sean pensadas en el sentido y con la finalidad de desarrollar personal y socialmente a las personas por medio de la intervención sobre sus competencias en situaciones en las que esos valores sean vividos y reflexionados. De alguna manera -y *mutatis mutandis*-, se recuperan las sentencias de Immanuel Kant según las cuales no se puede enseñar la filosofía, sólo enseñar a filosofar (Kant, 1972: 81-91; 41), y de que la libertad se aprende en la libertad (Kant, 1784).

Esencial y propio de esta perspectiva de educación es el hecho de centrarse en la autonomía del aprendiz, visto en una perspectiva global, apelando a sus intereses, necesidades y saberes previos, así como a su actividad autónoma, a su participación, y con recurso a procesos de aprendizaje significativo, cooperativo y experiencial centrados en los procesos de aprendizaje y no en los productos. Es fundamental en esta perspectiva de educación, y en la línea de lo que decían Immanuel Kant de la libertad (Kant, 1784) y John Dewey de la democracia (Dewey, 1990), el reconocimiento de que la ciudadanía democrática y el respeto de los Derechos del Hombre son primordialmente aprendidos en la práctica de la ciudadanía democrática y de los Derechos del Hombre. Contextos de aprendizaje y de vida en los que esos valores sean vividos, en los que el pensamiento crítico, las competencias de comunicación y la toma de posiciones frente a las situaciones de desrespeto de la Dignidad del Hombre, son esenciales para que los mismos se puedan promover y desarrollar en los educandos. La tendencia contemporánea, de índole tecnocrático, va en el sentido contrario, como nos enseña José Gil al demostrar cómo la utilización de tecnologías sociales tiene un rol considerable en el desarrollo de una tiranía tecnológica en la gestión de los sistemas sociales y recursos humanos, contribuyendo para la subversión de la sociedad democrática y sus valores e incrementando la *interiorización de la obediencia* y el *gusto*

por la servidumbre del Hombre actual (Gil, 2009: 51-56). Justo el fenómeno denunciado por Immanuel Kant y al que habría que recusar mediante el *supere aude* ilustrado y libre (Kant, 1784).

La Educación para los Derechos del Hombre tiene como principal objetivo el desarrollo de una conciencia crítica de las personas relativamente a la Dignidad que las constituye por el hecho de pertenecer a la Humanidad, conciencia que debe ser acompañada del ejercicio de una ciudadanía crítica, activa y participativa que permita decir "no" a las violaciones de aquellos Derechos, sobretodo en la vida cotidiana. Este trabajo educativo implica al mismo tiempo la práctica del deber de memoria, manteniendo siempre despierta la conciencia para el proceso de conquista de Derechos por parte de las sociedades, con lo que este proceso conlleva de progresos y retrocesos, de esperanza y de amenaza, de éxitos y de fracasos. Así tenemos en cuenta el reto de Theodor Adorno para que no se repita Auschwitz, subrayando la idea Joan-Carles Mèlich de que «*Los "Derechos Humanos" deben mantener viva la memoria del Holocausto*» (Mèlich, 2000: 50). El carácter político -más que filosófico- de los Derechos del Hombre es, por eso, acentuado por Norberto Bobbio cuando refiere que «El problema fundamental en relación a los derechos del hombre, hoy, no es tanto el de justificarlos, pero sí el de protegerlos» (Bobbio, 1992: 24). Haciendo esto, correspondemos también a la necesidad actualizada de desarrollo de una *Ética de la Solidaridad Mundial* y a su imperativo de sobrevivencia que, más que dirigida hacia la dimensión humana de la Ética, se dirige al enraizamiento ecológico del Hombre y al imperativo de no-destrucción del otro hombre, de la naturaleza y de la vida, salvando el Mundo de la muerte global (Pereira, 2003: 5,8-9, 36-37). Este es el reto de nuestro tiempo, en el se violan sistemáticamente los Derechos del Hombre pero que, al mismo tiempo que es la época en la que las posibilidades de transformar el mundo para mejor son las más fuertes de que la Humanidad ha beneficiado, es también aquella que más arriesga un retroceso en la Dignidad, Igualdad y Libertad de sus miembros. Para que esta última posibilidad no se produzca es necesario mantener abierta la conciencia de que otra realidad más digna es siempre posible, y que ella está al alcance de la praxis y de la Libertad humana. El reto de la Educación es el de mantener despierta la conciencia de los hombres para la necesidad de construir una sociedad más digna y libre, en la que valga la pena existir humanamente.

BIBLIOGRAFÍA

- André, J. M. (2002). Interculturalidade, Comunicação e Educação para a Diferença. En M. M. T. Ribeiro (Coord.). *Identidade Europeia e Multiculturalismo. Actas do Curso intensivo. 26 de Fevereiro a 7 de Março de 2002* (pp. 255-276). Coimbra: Quarteto.
- Barloewen, C. V. (Org.) (2009). *O livro dos Saberes*. Lisboa: Edições 70.
- Bobbio, N. (1992). *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Brander, P., Keen, E. y Lemineur, M. L. (Eds.) (2002). *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- COE. (2010). Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Adopted by the Committee of Ministers on 11 May 2010 at the 120th Session. Recuperado el 08/07/2010 de: [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2010\)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EB021&BackColorLogged=F5D383](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2010)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EB021&BackColorLogged=F5D383)
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 11ª edición. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974a). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974b). *Educação como Prática da Liberdade*. 4ª edición. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorte*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación acción. En L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar. *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Kant, I. (1972). Conceito da Filosofia em geral. In J. Barata-Moura (Ed.). *Kant e o Conceito de Filosofia* (pp. 27-95). S. I. [Lisboa]: Sampedro.
- Kant, I. (1784). *Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?* Trad. de Artur Morão. Recuperado el 17/07/2010 de http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf
- Levi, P. (1997). *O Dever de Memória*. Porto: Livraria Civilização.
- Marx, K.; Engels, F. (1981). *Ideologia Alemã, I Capítulo, seguido das Teses sobre Feuerbach*. Lisboa: Edições Avante.
- Mélich, J.-C. (2000). A memória de Auschwitz. In A. D. de Carvalho (Org.), *A Educação e os limites dos Direitos Humanos. Ensaios de Filosofia da Educação* (pp. 47-53). Porto: Porto Editora.

- Navarro, P. y Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Ortiz Molina, M^o A. (Coord.) (2005). *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación de las Tareas en Educación Obligatoria (IMADTEO)*. Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.
- Ortiz Molina, M^o A. (Coord.) (2007). *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela. Desarrollo de la Socialización mediante actividades de Expresión Artística (DICADE)*. Maia (Portugal): Fernando Ramos (Editor).
- Pereira, M. B. (2003). Alteridade, Linguagem e Globalização. In *Revista Filosófica de Coimbra*, 12(23), 3-37.
- Pereira, M. B. (1984). Crise e Crítica. Separata de *Vértice*, XLIII (456/457), Set./ Out./ Nov./ Dez., 100-142.
- Postman, N. (1995). *O Fim da Educação. Redefinindo o valor da Escola*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Ramos, F. S. (Ed.) (2011). EEDCA - Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado. Diseño de actividades para el fomento de la Socialización. *Exedra. Revista Científica*, número especial de 2011. Recuperado de <http://www.exedrajournal.com>
- Ramos, F. S. (2010). Lançando a Ponte: Os Direitos do Homem e o Dever de Memória. En F. S. Ramos (Coord.), *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad* (pp. 253-285). Coimbra: Fernando Ramos (Ed.).
- Ramos, F. (2006). Human Rights and Citizenship Education. Foundations of a Project. En J. Calvo de Mora (Coord.), *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes* (pp. 139-150). Praga: Charles University Press.
- Ramos, F. (2005). Educação para os Direitos Humanos. Notas de um Projecto. En M^o A. Ortiz Molina y A. Ocaña Fernández (Coords.), *La Música y los Derechos del Niño* (pp. 19-26). Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.
- Ramos, F., Reis, I. y Cunha, T. (2006). Contrabando de almas e de outros mundos. Formação Europeia em "Educação para os Direitos Humanos". En M^o A. Ortiz Molina y A. Ocaña Fernández (Coords.), *Cultura, Culturas. Estudos sobre Música y Educación Intercultural* (pp. 525-546). Granada: GEU.
- Rodríguez, C. (2003). Métodos y estrategias de integración de los paradigmas en investigación educativa. En L. Herrera, O. Lorenzo, M. C. Mesa y Alemany, I. (Coord.), *Intervención psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sen, A. (2003). *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva.
- Sierra, R. (1995). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Williamson, J. (1990). What Washington Means by Policy Reform. En J. Williamson (Ed.), *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Washington, D. C.: Institute for International Economics. Recuperado el 08/11/2009 de: <http://www.iie.com/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>
- Williamson, J. (2004). The Washington Consensus as Policy Prescription for Development. Recuperado el 08/11/2009 de <http://www.iie.com/publications/papers/williamson0204.pdf>