

t a r b i y a

Revista de Investigación e Innovación Educativa
del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de Madrid

Universidad Autónoma de Madrid

ÁNGEL GABILONDO, Rector

MARIA JESÚS MATILLA QUIZA, Vicerrectora de Investigación

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

CÉSAR SÁENZ DE CASTRO, Director

MARIA RODRÍGUEZ MONEO, Vicedirectora

MANUEL ÁLVARO DUEÑAS, Secretario Académico

Tarbiya, *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, es una publicación del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, que pone al alcance de la comunidad educativa nuevas perspectivas de la investigación e innovación en el campo de la teoría de la educación y de las didácticas específicas.

La revista está catalogada en la base de datos IRESIE del Centro de Estudios sobre la Universidad (UCE) de la Universidad Autónoma de México. También en la base de datos de Bibliografía Española de Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanidades del Centro de Información y Documentación Científica (CINDOC) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Desde el número 25 los contenidos de la revista están disponibles en formato PDF en la siguiente dirección electrónica: <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/publicaciones/Tarbiya/revistatarbiya.htm>

Editor

FRANCISCO ALONSO BLÁZQUEZ

francisco.blazquez@uam.es

Redacción

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 Madrid

Tels.: 91 397 40 49 / 91 397 50 22

Fax: 91 397 50 20

<http://www.uam.es/ICE/publicaciones>

web master: ERIKA MARÍA RODRÍGUEZ PINZÓN

erikamaria.rodriguez@uam.es

Tarbiya, no se identifica necesariamente con el contenido de los trabajos ni con la opinión de los autores que publica.

Consejo de Redacción

JESÚS ALONSO TAPIA, MANUEL ÁLVARO DUEÑAS, CARMEN ARAGONÉS PRIETO, FERNANDO ARROYO ILERA, AMPARO CABALLERO

GONZÁLEZ, ROSA MARÍA DE CASTRO MONTORO, M^ª LUISA ORTEGA GALVEZ, MARIA RODRÍGUEZ MONEO, NICOLÁS RUBIO SAEZ Y

CARMEN VIZCARRO GUARCH

Consejo Asesor

JUAN JOSÉ APARICIO (U. Complutense de Madrid); ISABEL BRINCONES CALVO (U. de Alcalá de Henares); HORACIO CAPEL (U. de Barcelona); MARIO CARRETERO (U. Autónoma de Madrid); ANTONIO CORRAL (U. Nacional de Educación a Distancia); JUAN DELVAL (U. Autónoma de Madrid); EUGENIO HERNÁNDEZ (U. Autónoma de Madrid); FRANCISCO JAQUE (U. Autónoma de Madrid); ELENA MARTÍN (U. Autónoma de Madrid); JAVIER ORDÓÑEZ (U. Autónoma de Madrid) y JOSÉ OTERO (U. de Alcalá de Henares)

Edición

ENTIMEMA

Fuencarral, 70. 28004 Madrid

Tel.: 91 532 05 04

Fax: 91 532 43 34

ISSN: 1132-6239

Depósito legal: GU-231-1992

Sumario nº 35

PRESENTACIÓN

5

MONOGRÁFICO

- 7 Crear ciudadanos activos en materia de Derechos Humanos: el papel de la educación en Derechos Humanos dentro de Amnistía Internacional
KATE MORIARTY
- 29 Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario
ANJA MIHR
- 43 La educación en Derechos Humanos en el sistema educativo
FERNANDO GIL CANTERO
- 57 Educación en Derechos Humanos: España suspende
PEDRO LÓPEZ LÓPEZ
- 71 Documento Naciones Unidas: Comisión de Derechos Humanos. Promoción y protección de los Derechos Humanos. Información y Educación

ARTÍCULOS

- 85 ¿Qué dificultades tienen los alumnos para escribir sobre contenidos de física?
ASCENSIÓN MACÍAS Y CARLA INÉS MATURANO
- 105 La lengua extranjera como vehículo de una educación global
CRISTÓBAL DEL CAMPO PONZ
- 117 Ecuatorianos inmigrantes en la enseñanza secundaria en Madrid
CINTHIA ANDRADE Y ELENA CABEZALÍ GARCÍA

Presentación

Los derechos humanos como contenido curricular aprendible y enseñable dentro del sistema educativo en todos sus niveles, plantea el ya clásico dilema sobre si la educación puede ser un instrumento eficaz en la lucha contra las desigualdades sociales y el respeto a los derechos humanos, o si, por el contrario, considerando que en esta lucha y en este campo la incidencia de la educación es menor que la que se le presupone, habría que concentrar toda la energía en la lucha concreta y directa en los ámbitos sociales donde esos problemas se producen. En el primer supuesto, la cuestión principal no se sitúa en la educación de quiénes y para qué, sino, sobretodo, en qué contendios trabajar y desde qué especificidad curricular. Estos son planteamientos que concicionan desde la base las decisiones pedagógicas que se pueden tomar en una dirección o en otra. Ya lo tratamos en el número 32 (2003) dedicado a la calidad en la educación. Ahora lo retomamos desde otro lugar para escuchar lo que a este respecto puede aportar Amnistía Internacional, organización que tiene doctrina propia y un enfoque diferenciado desde su trayectoria de más de 43 años de intervenciones en el plano internacional.

En la página web del Consejo de Europa, el apartado dedicado a Educación comienza planteando estas preguntas: "¿Cómo puede la educación promover los derechos humanos y las libertades fundamentales y reforzar la democracia pluralista?"; ¿De qué modo puede acercar a los pueblos de Europa, favorecer la comprensión mutua y desarrollar confianza más allá de las diferencias culturales y las fronteras nacionales?". Son preguntas que dan por supuesto que la educación es el camino para promover el respeto a los derechos humanos, para fortalecer la democracia y para facilitar la convivencia entre los pueblos. Es desde esta óptica desde la que presentamos un bloque monográfico dedicado a la Educación en Derechos Humanos (EDH) que se ha elaborado desde la sección española de Amnistía Internacional. La idea y la coordinación son de Pedro López López que es también profesor de la Universidad Complutense.

En el primer artículo, Kate Moriarty (Amnistía Internacional) analiza el papel de la Educación en Derechos Humanos dentro de Amnistía Internacional. A continuación Anja Mihr (Universidad de Magdeburg) habla de la EDH en el ámbito universitario, describiendo qué se entiende por EDH y hablando de su presencia en los programas universitarios en general. En el siguiente trabajo, Fernando Gil Cantero (Universidad Complutense) examina la situación de la enseñanza de los derechos humanos en el sistema educativo español. Por último, Pedro López López (Universidad Complutense) resume el informe realizado por la sección española de Amnistía Internacional, titulado "Educación en derechos humanos: asignatura suspenda", en el que se analiza la formación en derechos humanos del profesorado y el alumnado de las titulaciones de Magisterio y Pedagogía en las universidades españolas.

Como marco y complemento de lo anterior, publicamos también un documento de la Comisión de Derechos Humanos de Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) que, conjuntamente con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), realizó consultas con todos los Estados Miembros y que se presentó a la Comisión en su 60º período de sesiones como un informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004. Se trata de un documento elaborado el año pasado, que es ya de referencia obligada en este tema, en el cual, por cierto, rehusó participar el Ministerio de Educación de nuestro país en la anterior legislatura.

El resto del número ofrece otros tres trabajos. El primero viene de Argentina y aborda las dificultades de los estudiantes de Física para escribir sobre contenidos de ciencias. El segundo trabaja la didáctica específica del inglés en los lugares en donde hay dos lenguas oficiales y expone una experiencia realizada en un centro estatal de enseñanza primaria en Valencia. El tercero y último ofrece una reflexión sobre el cada vez más candente tema de la escolarización de alumnos emigrantes.

Finalmente ofrecemos un encarte de índices de todos los números de Tarbiya desde su creación en 1991 hasta la fecha, que pueden tener utilidad a la hora de repasar temas, líneas de investigación, autores e incluso centros y países de procedencia. En el próximo número se realizará un análisis de estos datos, pero ya se puede añadir que la variedad de orígenes y autores habla de la independencia académica y del compromiso con la didáctica y la investigación de los sucesivos equipos directivos del IUCE y la revista.

Francisco Alonso Blázquez

Editor de Tarbiya

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación



Crear ciudadanos activos en materia de Derechos Humanos: el papel de la educación en Derechos Humanos dentro de Amnistía Internacional

Kate Moriarty

Introducción

A lo largo de sus cuarenta y tres años de historia, Amnistía Internacional ha dejado de ser un pequeño grupo de individuos comprometidos y se ha convertido en el movimiento de derechos humanos más importante del mundo, con una cifra estimada de 1,8 millones de miembros en 85 países distintos. El éxito de Amnistía al exigir a los gobiernos la defensa del Estado de derecho y el respeto de las normas de derechos humanos internacionalmente acordadas es la razón de ser de su reputación como una de las organizaciones de derechos humanos líderes en el mundo. Amnistía documenta, de forma fiable y basándose en investigaciones bien fundamentadas, violaciones de derechos humanos perpetradas en todo el mundo y reacciona con rapidez para combatirlas. A través de sus campañas innovadoras y eficaces incrementa la sensibilización en materia de derechos humanos y protege la vida de miles de personas frente al riesgo de ejecución,

La educación en derechos humanos pretende abordar la cuestión de los derechos humanos antes de que éstos se conviertan en un problema.

tortura, encarcelamiento injusto y otros abusos.

Además de su conocido trabajo, emprendido en respuesta a abusos ya cometidos para salvar a grupos e individuos de graves violaciones de derechos humanos, Amnistía Internacional emplea una estrategia a más largo plazo, menos visible, de trabajo preventivo en materia de derechos humanos. Ésta se desarrolla fuera de la mirada de los medios de comunicación y se dirige con más frecuencia a grupos de la sociedad civil que a gobiernos; se trata de la educación en derechos humanos (EDH).

La educación en derechos humanos ha sido identificada por Amnistía Internacional como un medio para conseguir sus objetivos desde los años setenta, y durante las dos últimas décadas ha devenido en una herramienta clave para prevenir los abusos y proteger los derechos. La educación en derechos humanos es esencial para crear ciudadanos *activos* en materia de derechos humanos, es decir, personas que no sólo conozcan y comprendan los derechos humanos sino que sean capaces de cambiar sus actitudes y comportamiento haciendo progresar la causa de los derechos humanos. Los ciudadanos activos en derechos humanos se protegen a sí mismos y protegen a otros contra las violaciones de derechos humanos, y promueven estos derechos al alzar su voz para cuestionar críticamente las

prácticas y los comportamientos que provocan o constituyen una violación de los derechos de los grupos o de los individuos.

Mientras que las campañas de Amnistía Internacional, innovadoras y enérgicas, son enormemente valiosas a la hora de movilizar a la opinión pública para conseguir una protección a corto plazo, y mientras el trabajo jurídico y la presión constante de la organización sobre los gobiernos produce cambios en la política, la labor de la educación en derechos humanos se desarrolla de medio a largo plazo con el fin de crear una cultura sostenible de derechos humanos. La visión de Amnistía Internacional de una cultura sostenible de derechos humanos es la de un cambio en las respuestas y actitudes colectivas de la sociedad civil a favor de la tolerancia, el respeto mutuo, la comprensión y la no discriminación. Aunque creemos firmemente en la importancia del cambio individual, también reconocemos que es necesario introducir cambios fundamentales en las actitudes y comportamientos colectivos para hacer realidad y disfrutar plenamente los valores establecidos en las normas de derechos humanos internacionalmente acordadas.

Conforme ha ido aumentando la complejidad de los problemas de derechos humanos debido a la naturaleza cambiante de la sociedad, Amnistía Internacional también ha crecido y ha pasado de ser una pequeña

organización cuya arma principal era el envío de cartas, a convertirse en un movimiento mundial de activistas de derechos humanos que utiliza una amplia variedad de herramientas para cumplir su visión, misión y objetivos. Entre esas herramientas diferentes que la organización tiene a su disposición, en la actualidad la educación en derechos humanos desempeña un papel fundamental, proporcionando los medios para inducir un cambio sostenible dentro de nuestras culturas únicas y diversas.

La historia de la educación en derechos humanos en Amnistía Internacional

En una organización tan amplia y diversa como la nuestra, es normal encontrar una gran variedad de opiniones y formas de entender los problemas. Por otro lado, en nuestro empeño de conseguir una repercusión mundial masiva, a lo largo de nuestra historia hemos acordado y desarrollado nuestras ideas y prácticas en forma de estrategias, modos de acción y directrices concretas. Tal es el caso de la educación en derechos humanos.

La educación en derechos humanos fue sugerida por primera vez como una herramienta

de Amnistía Internacional a mediados de la década de los setenta por miembros de la organización en Asia, que habían observado el potencial de la educación para cambiar la sociedad. A comienzos de los noventa el movimiento reconoció internacionalmente la importancia de esta herramienta como instrumento de cambio, y en la Reunión del Consejo Internacional¹ (RCI) de 1991 le asignó una prioridad alta dentro del movimiento y la integró en el trabajo básico de las Secciones y Estructuras.² A lo largo de la década de los noventa, Amnistía Internacional redactó una serie de declaraciones de política en relación con la educación en derechos humanos. En la primera, que data de 1993, se afirmaba que a través de la educación, la organización pretendía:

que se conozcan y se comprendan los conceptos consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en otros convenios y tratados pertinentes. El objetivo final es animar a las personas a que adopten creencias, comportamientos y normas de actuación favorables a los derechos humanos. (POL 32/02/96)

1. Reunión del Consejo Internacional (RCI). Es el foro internacional de toma de decisiones de Amnistía Internacional, el espacio donde los representantes de todas las Secciones y Estructuras se reúnen para votar democráticamente la política y orientación futuras del trabajo colectivo de Amnistía Internacional.

2. Las Secciones y Estructuras son elementos organizativos nacionales, normalmente apoyados por una oficina, que coordinan y desarrollan el trabajo solidario internacional de AI y el trabajo a nivel nacional.

Este objetivo sigue siendo válido hoy en día, aunque en posteriores documentos la organización desarrolló su pensamiento sobre la educación en derechos humanos y hacia mediados de la década de los noventa había elaborado una estrategia internacional más general en relación con esta labor. En la estrategia actual, aprobada oficialmente en 1996, AI definía su trabajo en el campo de la educación en derechos humanos como:

- el conjunto de actividades que tienen por objetivo permitir a los individuos adquirir conocimientos y comprensión sobre:
- los conceptos de derechos humanos y los valores y actitudes fundamentales que llevan al respeto por los derechos humanos
- los instrumentos que recogen y protegen los derechos humanos
- las actitudes destinadas a defender los derechos humanos y a fomentar los valores y las actitudes que defienden los mismos derechos para todos y a fomentar la intervención en defensa de estos derechos. (POL 32/02/96)

A pesar de estas políticas acordadas respecto a la educación en derechos humanos, una revisión interna llevada a cabo en 2003³ reveló la existencia de diferencias dentro del movimiento en la concepción de la educación en derechos humanos. Gran

parte del debate gira en torno a dónde termina la sensibilización en derechos humanos y comienza la educación en derechos humanos y cuál es la diferencia exacta entre ambos conceptos. El estudio también reveló la existencia de experiencias muy diversas de educación en derechos humanos dentro de Amnistía Internacional y puso de manifiesto el lugar que esta educación ocupa en las distintas partes del movimiento y la amplia variedad de grupos objetivo de la multitud de actividades que engloba. Desde luego, las diferentes perspectivas y preguntas acerca de qué es exactamente la educación en derechos humanos no merman nuestro compromiso con ella ni significan que la labor que llevamos a cabo en este campo no esté produciendo ya un cambio fundamental y duradero, sino que señalan la necesidad de revisar nuestras definiciones y comprensión de la educación en derechos humanos y del papel que desempeña dentro de nuestro amplio y diverso movimiento. En su último foro de toma de decisiones, la RCI de 2003 celebrada en Morelos, México, el movimiento decidió transformar este deseo de revisión del trabajo de educación en derechos humanos en un proceso formal,⁴ y con ese fin en este momento la organización está revisando su estrategia internacional de educación en derechos humanos (POL 32/02/96). Así pues, en la actualidad

3. Comité Permanente sobre Investigación y Acción (CP-IA): Revisión de la educación en derechos humanos 2003.

4. La Decisión 18 de la RCI de 2003 en México pide la revisión de la estrategia internacional en materia de educación en derechos humanos de AI.

estamos preguntando dentro y fuera de la organización en qué circunstancias la aplicación de la educación en derechos humanos de Amnistía Internacional tendrá una repercusión máxima sobre la situación global de los derechos humanos y cómo puede aportar un valor añadido a la educación en derechos humanos a nivel internacional.

¿Qué significa para Amnistía Internacional la educación en derechos humanos?

Conforme avanza el proceso de revisión y, quizá, de reformulación de algunos enfoques estratégicos sobre la educación en derechos humanos, seguimos adelante con la puesta en práctica de la EDH en las múltiples formas que existen en el movimiento mundial de derechos humanos. Así, seguimos desarrollando una amplia variedad de acciones de educación en derechos humanos, dirigidas a grupos muy diversos con el objeto de provocar cambios fundamentales y duraderos en las actitudes y el comportamiento de las personas, construyendo poco a poco una cultura de derechos humanos en los países donde trabajamos.

Quizá antes de comenzar a exponer algunos de los distintos programas, proyectos y actividades de educación en derechos

humanos en Amnistía Internacional, merece la pena detenerse un momento para preguntarnos qué quiere decir exactamente la organización con la expresión “educación en derechos humanos”.

La educación en derechos humanos tiene un carácter preventivo, lo cual la diferencia en algunos aspectos de otros métodos más tradicionales y conocidos que utiliza la organización. La educación en derechos humanos pretende abordar la cuestión de los derechos humanos antes de que éstos se conviertan en un problema. Su objetivo es dar a conocer las normas de derechos humanos, fomentar la reflexión sobre el sistema de valores de nuestras sociedades y el análisis de las bases éticas y morales de la legislación en materia de derechos humanos y recordar a los receptores de la educación la necesidad imperativa de garantizar que a ningún ser humano se le nieguen los derechos fundamentales que establece la Declaración Universal de Derechos Humanos.⁵ En efecto, el “[...] estudio de los derechos humanos es importante porque éstos nos afectan en nuestra vida cotidiana [...] proporciona una mejor comprensión de qué aspectos de los derechos humanos nos afectan a todos y qué pueden hacer las personas y los gobiernos para impedir que los abusos tengan lugar” (McQuoid-Mason et al 1991 p.8; la traducción de la cita es de Amnistía Internacional)

5. “Aunque la Declaración Universal de Derechos Humanos no es legalmente vinculante, con los años sus principios fundamentales han adquirido la condición de normas que todos los Estados deben respetar” (Levin 1996, p.22; la traducción de la cita es de Amnistía Internacional).

La educación en derechos humanos se ocupa, entre otras cosas, de informar sobre los instrumentos internacionales de derechos humanos; su objetivo es dar a conocer a las personas las normas legales que existen, su contenido y categoría jurídica. Pero la educación en derechos humanos no se limita a impartir conocimientos sobre derechos humanos. Fundamentalmente trata de cambiar actitudes y comportamientos y desarrollar en las personas nuevas actitudes que les permitan pasar a la acción. Como se resume en el documento de Amnistía Internacional, HRE in Practice:⁶

La Educación en Derechos Humanos (EDH) es una de las herramientas que existen para poner en práctica la teoría de los derechos humanos. Estos derechos son inalienables, pero eso no significa que todas las personas comprendan (a) que tienen estos derechos o (b) los complejos problemas que llevan aparejados. La EDH puede ayudar a las personas a entender la teoría de los derechos humanos y a integrarla en su vida cotidiana, a saber defender sus propios derechos y a aprender cómo actuar para defender los derechos de otras personas. (Ibid p.2)

Los derechos humanos corren el riesgo de quedarse en meros conceptos abstractos sin ningún significado real, a menos que se aliente a las personas a reflexionar sobre

ellos individualmente o en grupo y a establecer el vínculo entre los derechos humanos y su vida. En el artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos se establece que *"todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos"*. Como declaración moral, todos la defendemos, pero en la realidad vemos que en nuestras comunidades, en nuestras sociedades y en el mundo en general esta declaración se convierte en un mero concepto abstracto, a menos que a través de nuestra forma de pensar y actuar seamos capaces de dotarlo de vida y significado.

El contexto social específico en el que crecemos y vivimos condiciona nuestra visión del mundo; sea cual sea nuestra identidad, todos tenemos ideas preconcebidas, y sin empatía ni reflexión podemos olvidar fácilmente que todas las personas *deberían* nacer libres e iguales en dignidad y disfrutar de la totalidad de los derechos humanos. La educación en derechos humanos intenta trasladar estos conceptos abstractos a la realidad y permitir que las personas puedan darles un significado en sus propias vidas y conectar así su experiencia con las dificultades que sufren otras personas.

Para Amnistía Internacional, la educación en derechos humanos intenta comprometer a las personas y animarlas a ser ciudadanos

6. Este documento fue redactado por miembros del equipo de EDH Internacional en el Secretariado Internacional de AI y se utiliza como guía práctica en el trabajo, aunque no es un documento de política oficial.

activos en materia de derechos humanos, algo que se consigue a través de un proceso de autorreflexión crítica.

Si todos estamos igualmente condicionados por nuestra experiencia, no podemos limitarnos a informar a las personas de que sus opiniones son erróneas. Debemos embarcarnos en un diálogo con ellas, animarlas a dar un paso atrás y a preguntarse de dónde proceden sus opiniones y creencias y para qué sirven. Por ejemplo, en todas las sociedades existe la discriminación, aunque, por supuesto, la forma y el grado de discriminación pueden variar; en algunas comunidades la discriminación puede basarse en la etnia o en la religión; en otras, en el sexo, género u orientación sexual. Sea cual sea su forma, los estereotipos y prejuicios que causan la discriminación con frecuencia están tan profundamente enraizados en nuestras culturas que nosotros mismos no somos conscientes de por qué tenemos estas creencias o de que actuamos de un modo discriminatorio. Al analizar estas actitudes, podemos darnos cuenta de que estas prácticas existen porque alguien se beneficia de ellas, alguien sufre por su causa y nosotros podemos aprender a cambiar la situación.

Amnistía Internacional ha lanzado recientemente una campaña mundial denominada "No más violencia contra las mujeres".⁷ Esta campaña pretende poner fin a las graves violaciones de derechos humanos perpetradas contra las mujeres por agentes estatales o no estatales.⁸ Su objetivo es presionar a los gobiernos y exigirles responsabilidades a través del concepto de diligencia debida,⁹ pero también aborda la cultura de discriminación patriarcal a la que se enfrentan las mujeres, que constituye un factor fundamental al permitir, por un lado, que estos abusos ocurran y, por otro, que permanezcan invisibles e impunes. Reconocemos que analizar y cuestionar valores y creencias culturales profundamente enraizados en relación con los roles de hombres y mujeres es una tarea difícil que pone sobre el tapete la cuestión de la universalidad frente al relativismo cultural. Este complejo proceso exige tiempo y paciencia, pero si se desea cuestionar el estado de cosas y producir un cambio a largo plazo en los valores y actitudes fundamentales, la educación en derechos humanos es esencial.

Aún podemos poner otro ejemplo: durante años numerosos informes de Amnistía

7. La campaña "No más violencia contra las mujeres" fue lanzada en marzo de 2004 y se centra principalmente en la violencia que se ejerce contra las mujeres en el ámbito familiar y en los conflictos armados. Para más información, véase el documento *Está en nuestras manos. No más violencia contra las mujeres*, Índice AI: ACT 77/001/2004.

8. Los agentes estatales son personas que actúan en representación del Estado (entre ellos funcionarios, policías, jueces, funcionarios de prisiones, miembros de las fuerzas de seguridad, etc.) y los que trabajan para el Estado (gobiernos, organismos encargados del cumplimiento de la ley, judicatura etc.). Los agentes no estatales son individuos particulares que actúan independientemente de cualquier organización gubernamental (agentes económicos y grupos de oposición armados).

9. La diligencia debida es el nivel mínimo de acción y esfuerzo que un Estado debe mostrar para cumplir su obligación de proteger a los individuos frente a los abusos contra sus derechos.

Internacional han destacado que la policía de muchos países que se llaman desarrollados incurre en prácticas discriminatorias contra grupos étnicos concretos basadas en prejuicios y estereotipos. Estas prácticas, aunque no necesariamente graves, constituyen una violación de los derechos humanos. Sin embargo, en la realidad casi nunca se cuestiona verdaderamente el comportamiento de los agentes ni se les exige dar cuenta de sus actos. Si estas personas “aprendieron” estas ideas en el entorno familiar o social, “desaprenderlas” no es un proceso fácil ni inmediato:

Para cambiar, las personas han de encarar sus valores antes de aprender nuevos comportamientos y actitudes. La policía necesita nuevas actitudes para abordar su trabajo de un modo diferente. No sólo tiene que aprender cómo tratar a todas las personas de una forma justa, sino también cómo defender los derechos de los individuos. (HRE in Practice, p. 2)

La educación en derechos humanos, a través de sus diferentes métodos y técnicas, fomenta la reflexión sobre las creencias y formas de actuar adquiridas a lo largo de la vida. No se limita a sensibilizar a las personas sobre los problemas de derechos humanos, aunque desde luego éste es un trabajo muy valioso, sino que exige a los individuos implicados que cuestionen sus propias actitudes y, si es necesario, modifiquen su comportamiento. La educación en derechos humanos de

Amnistía Internacional se dirige tanto al perpetrador como a la “víctima”, animando al uno a cuestionar su comportamiento y cambiar su forma de actuar y confiriendo a la otra un nuevo poder a través del conocimiento. La educación en derechos humanos ofrece la posibilidad de cuestionar, debatir y analizar de un modo seguro opiniones e ideas profundamente enraizadas, y brinda la oportunidad de trabajar sobre los valores individuales, locales y globales.

Estos factores diferencian la educación en derechos humanos de la sensibilización en derechos humanos, que acompaña gran parte de las actividades de campaña de AI. Si bien es cierto que los proyectos y los programas educativos en materia de derechos humanos varían en cuanto a profundidad, duración y contenido, generalmente forman parte de un proceso más largo que busca activamente comprometer al alumno convirtiéndolo en parte activa del proceso pedagógico, en lugar de considerarlo como un mero receptor de información.

Si volvemos al debate mencionado sobre la distinción entre educación en derechos humanos y sensibilización en derechos humanos, quizá el mejor modo de hacer la distinción es imaginar un continuo entre la forma más simple de educación en derechos humanos (por ejemplo, el suministro de información básica de derechos humanos a través de un póster o material de acción) y los proyectos educativos más

generales (formación en profundidad a largo plazo en relación con los valores de derechos humanos). Dónde comienza una parte y dónde acaba la otra no es una ciencia exacta, es una cuestión de opinión y en ocasiones depende del grupo que se elija como objetivo, de los recursos disponibles y de otros factores.

Al promover la educación en derechos humanos, en Amnistía Internacional destacamos los siguientes principios clave en relación con nuestra labor, a saber, (a) que es un proceso a largo plazo y (b) que utilizamos un enfoque interactivo y participativo.

Metodología

Para la organización, estas dos características de la educación en derechos humanos, participativa y a largo plazo, forman la base de nuestra labor educativa y nos permiten complementar nuestro trabajo de campaña y de captación de apoyos con estrategias que exigen invertir más tiempo y una metodología especializada, adecuada para nuestros objetivos y compatible con los valores de derechos humanos.

Así pues, la educación en derechos humanos debe ir más allá de lo que el educador brasileño Paulo Freire ha denominado

“educación de banca”, un enfoque verticalista de la transmisión del conocimiento según el cual el profesor es el único que

proporciona conocimiento y los estudiantes son receptores pasivos.

(Hammond, JL 1999 p 59; la traducción de la cita es de Amnistía Internacional)

Es preciso subrayar que aquí la metodología es algo más amplio que los métodos o técnicas reales e incluye la totalidad de nuestro enfoque general sobre la labor de formación. En nuestra opinión, es, por lo tanto, esencial planificar las actividades educativas para obtener resultados a largo plazo, garantizando la elección de las técnicas más apropiadas entre una variedad de métodos disponibles con el fin de comunicar eficazmente e implicar a los participantes en la experiencia formativa. La educación en derechos humanos puede impartirse a través de formas diversas, tales como debates, seminarios, talleres interactivos, teatro, charlas y, por supuesto, lectura, que también tiene su lugar en este proceso. Sea cual sea el método que elijamos, tenga o no un texto como base, debe adaptarse a la audiencia elegida como objetivo y ser capaz de comunicar los asuntos eficazmente, además de garantizar que la experiencia enseñanza-aprendizaje es un proceso dinámico. Así, pues, en nuestro enfoque metodológico es muy importante el método o técnica elegido, que además de *“contribuir eficazmente al aprendizaje, no debe ser ni rígido ni formulista, sino que debe reinventarse constantemente en la práctica”*. (Kane 2001, p.86; la traducción de la cita es de Amnistía Internacional).

Aunque las observaciones de Kane se refieren a una metodología concreta conocida como *educación popular*,¹⁰ su recomendación es importante y desde AI continuamente aconsejamos enfoques de nuestro trabajo educativo que fomenten el diálogo entre formadores y alumnos. También hacemos especial énfasis en la necesidad de partir de la experiencia de la gente y de sus conocimientos, de valorar sus opiniones, pero también de aportar nuevos conocimientos y facilitar la adquisición de nuevas actitudes, así como de atacar las opiniones que son contrarias a los principios de derechos humanos. Por ejemplo, en un taller sobre las violaciones de derechos humanos basadas en la identidad de la víctima, los participantes analizan su propia identidad: la índole multidimensional de su identidad, la construcción de la identidad en la sociedad, la formación y perpetuación de estereotipos y prejuicios y cómo éstos preparan el camino a violaciones de derechos humanos aún más graves. Además de estimular la reflexión entre los participantes, introducimos nuevos conocimientos en relación con la legislación de derechos humanos, como el principio de no discriminación¹¹ establecido en las normas de derechos humanos y que se recoge en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en otros instrumentos de derechos

humanos regionales e internacionales. La educación en derechos humanos es una disciplina bien diferenciada que requiere educadores capacitados y experimentados, porque, como señala Kane con acierto:

En el análisis final, el conocimiento, la adaptabilidad y la sensibilidad de los educadores son variables cruciales a la hora de determinar la calidad de toda experiencia educativa planificada. (Ibid p. 86; la traducción de la cita es de Amnistía Internacional)

La capacidad del facilitador, educador o profesor es esencial para garantizar que el proceso pedagógico sea verdaderamente participativo y dinámico. Esto nos lleva a la importante distinción entre enseñar *sobre* los derechos humanos y enseñar *para* los derechos humanos. Aunque la diferencia parece solamente semántica, en realidad es mucho más profunda. En efecto, pone de relieve la diferencia entre el enfoque transformativo de la educación y el paradigma positivista de la educación con fines instrumentales. En la tradición positivista y post-positivista, que ha dominado gran parte del proceso formal educativo:

Los valores están excluidos expresamente: de hecho, el paradigma se anuncia como "libre

10. La educación popular es una educación explícitamente ligada al cambio social a favor de las comunidades marginadas y oprimidas.

11. La no discriminación por motivos de identidad es tan fundamental en las normas internacionales de derechos humanos que la cláusula de identidad constituye el artículo 1 o el artículo 2 de todos y cada uno de estos instrumentos. La consideración subyacente es que privar a una persona de sus derechos por una característica que no puede modificar –como la raza, el origen étnico o (habitualmente) el género– o por una característica tan fundamental de la persona que ésta no debe ser obligada a cambiarla –como la religión– vulnera los principios internacionales de derechos humanos.

de valores” en virtud de su postura epistemológica. Los valores son considerados como variables que inducen a confusión y deben ser excluidos de toda investigación supuestamente objetiva. (Guba y Lincoln en Denzin y Lincoln 1994, p.114; la traducción de la cita es de Amnistía Internacional)

El objetivo de AI a través de la educación en derechos humanos es provocar un cambio en la situación de los derechos humanos en un contexto dado. Para ello, debemos elegir la estrategia más adecuada y eficaz para llegar a los distintos grupos-objetivo de la sociedad. En su calidad de líder mundial en el campo de los derechos humanos, Amnistía Internacional debe situar los valores en el centro de la experiencia educativa y analizar el modo en que interactúan los distintos tipos de conocimiento socialmente inducidos; por último, la organización debe encontrar el modo de avanzar a partir de este análisis para lograr el cambio.

Ningún cambio se produce de la noche a la mañana, y por eso Amnistía Internacional adopta un enfoque a largo plazo, estratégicamente planificado para conseguir la mayor repercusión. El alcance de nuestra labor debe ser tal que seamos capaces de llegar a distintos grupos-objetivo de todos los sectores de la sociedad, estudiando cuidadosamente el enfoque más adecuado para cada uno de ellos.

Para que la educación en derechos humanos sea efectiva a largo plazo, debe tener la capacidad de cambiar el modo en que:

- una persona trata a otras personas o a distintos grupos de personas;
- un grupo definido trata a las personas que pertenecen a otros grupos;
- el Estado o las organizaciones individuales tratan a las personas y grupos de su propio país u organización; (*HRE in Practice*, p. 2)

La educación en derechos humanos no es simplemente una herramienta utilizada por Amnistía Internacional, sino un derecho en sí mismo. En efecto, no tendría sentido hablar de una Declaración Universal de Derechos Humanos que no incluyese el derecho a conocer y entender la totalidad de los derechos y libertades fundamentales que a todos nos deben corresponder.

Este derecho a la educación, y más concretamente el derecho a la educación sobre los derechos, se incluye en el artículo 26.2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos:

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

El derecho a conocer y entender los derechos humanos a través de la educación no

sólo se recoge en la Declaración Universal de Derechos Humanos, sino también en muchos de los tratados y convenciones en materia de derechos humanos legalmente vinculantes firmados por los gobiernos.¹²

Así pues, para Amnistía Internacional la educación en derechos humanos no es sólo una herramienta que la organización utiliza en su trabajo, sino también algo que puede utilizar para captar apoyos ante los gobiernos con el fin de que cumplan los compromisos que contraen al firmar los instrumentos internacionales de derechos humanos, compromisos entre los que se encuentra la obligación de garantizar que sus ciudadanos conozcan claramente cuáles son sus derechos y libertades fundamentales. La organización está convencida de que la educación desempeña un papel muy importante en lo que se refiere a hacer que las personas comprendan sus derechos, facultarlas para que emprendan acciones que protejan sus derechos y los de otras personas y, en ese proceso, transformar la cultura de nuestras sociedades:

La EDH es un proceso en el que se compar-
ten información, conocimientos y experien-
cia sobre los derechos básicos del ser
humano, que son fundamentales para dis-
frutar una vida plena y digna como perso-
na. Como seres humanos, aprendemos
durante toda nuestra vida. Aprendemos a

través de nuestras experiencias y de las
experiencias de los demás. La EDH es un
proceso constante mediante el cual gene-
ramos conocimientos y comprensión, y
mediante el cual aprendemos a vivir jun-
tos. La EDH tiene un efecto visible en la cul-
tura: reconoce y potencia nuestras múltiples
subjetividades como personas y como gru-
pos con derechos. La EDH promueve los
valores que sirven de apoyo a toda la varie-
dad de derechos humanos, e intenta crear
un reflejo crítico del mundo en el que vivi-
mos para transformarlo.

La EDH es un proceso destinado a generar
un nivel más alto de respuestas de la socie-
dad civil frente a las preocupaciones sobre
derechos humanos, cumpliendo así los
objetivos del trabajo de AI: llegar a los gru-
pos marginados y escuchar a aquellos cuya
voz no se ha oído. (Documento de referen-
cia para la RCI de 2003: POL 32/005/2003)

La educación en o para los derechos huma-
nos es, por tanto, un derecho habilitador
clave que crea el espacio en el que grupos e
individuos pueden conocer todo el espectro
de derechos humanos y de libertades fun-
damentales que a todos nos corresponden.

La Educación en Derechos Humanos en la práctica

En todos los países donde Amnistía Interna-
cional tiene presencia, sus Secciones y

12. Para más información sobre el derecho a la EDH, véase el documento de AI: *Internacional Human Rights Standards and Education*, Índice AI: POL 32/01/98.

Estructuras realizan diferentes actividades educativas dirigidas a una amplia variedad de audiencias, desde escolares en Hong Kong a promotoras indígenas en México, del teatro callejero a la formación de formadores. Con el fin de ofrecer una imagen general, a continuación presentamos una selección de las actividades de EDH realizadas en distintos continentes, que muestra lo diversa y creativa que es esta labor dentro de AI.

En África, Amnistía Internacional ha asumido uno de los retos más grandes en EDH hasta la fecha, con un programa regional a gran escala de tres años de duración financiado por la Unión Europea y que se denomina *"Cómo evitar la práctica de la tortura a través de la educación"*. Este ambicioso proyecto lleva a cabo actividades en dos niveles: regional (África Occidental) y nacional, en cada uno de los 10 países asignados. Los cursos a nivel regional incluyen una extensa formación de formadores, así como formación en trabajo de campaña, captación de apoyos, trabajo con medios de comunicación y uso del teatro para la educación en derechos humanos. Estos cursos también se imparten a nivel nacional por los Comités de Educación en Derechos Humanos. Las personas ya formadas pueden a su vez dirigir programas de EDH para los grupos objetivo elegidos, como profesores, periodistas, mujeres y dirigentes comunitarios. El proyecto tiene el género como tema principal y sirve para aumentar la capacidad de nuestros miembros de participar en la campaña "No más violencia contra las mujeres".

En Asia, la Sección Nepalí de AI ha formulado una estrategia de dos años de duración en la que ha desarrollado un interesante proyecto bienal de formación externa e interna sobre el tema de la violencia contra las mujeres, en el que se utiliza el teatro callejero como principal forma de educar a las comunidades rurales de Nepal, prácticamente analfabetas y donde las consecuencias de la violencia contra las mujeres se dejan sentir con mayor virulencia, aunque no en exclusividad, dentro de la sociedad nepalí. La Sección Nepalí de AI tiene una larga historia de teatro callejero y lo considera como una técnica de EDH extraordinariamente eficaz para trabajar dentro de su contexto local. Actúa en dos lenguas locales, con lo que amplía su radio de acción, y en la actualidad está estudiando formas de desarrollar este método para incorporar algunas de las técnicas de "teatro interactivo" que utilizan los grupos de educación teatral en Brasil y África.

En Europa, la organización tiene varios proyectos en marcha, entre ellos la Iniciativa de paz transfronteriza sobre educación en derechos humanos en la educación primaria en la República de Irlanda e Irlanda del Norte, que fue debatida por primera vez por la Sección Irlandesa de AI en el verano de 1998. Posteriormente, la Sección Británica de Amnistía Internacional, Internacional de la Educación, la Organización Nacional de Profesores Irlandesa (de Irlanda del Norte y la República de Irlanda) y la Unión de Profesores del Ulster fueron invitados a formar

parte de una iniciativa común para desarrollar el concepto en un proyecto piloto que implicó a 20 escuelas primarias, 10 en Irlanda del Norte y 10 en la República de Irlanda. Los objetivos del proyecto consistían en evaluar las necesidades de EDH en la educación primaria en Irlanda del Norte y la República de Irlanda y posteriormente diseñar y llevar a la práctica un programa de EDH de 10 semanas de duración para alumnos de entre 8 y 12 años en 20 colegios. De este modo, la educación en y para los derechos humanos fue introducida en la escuela.

La Sección Polaca de AI ha puesto en práctica un Programa de Educación en Derechos Humanos y Acción¹³, que se centra en los colegios y organizaciones de "scouts", y para ello ha creado material educativo innovador, como el material de EDH "Derechos Humanos-Educación-Acción" (que incluye videocasete, CD y póster) sobre la tolerancia, la discriminación y los derechos de mujeres y niños. En el año 2003 preparó 600 folletos para los grupos de "scouts". Su oficina central distribuyó este material a todos los campamentos de verano de los "scouts".

En América, la Sección Mexicana ha trabajado con las comunidades indígenas en tres estados sobre los derechos humanos en general y los derechos específicos de estas

comunidades en particular. Su labor se ha desarrollado en colaboración con las mujeres indígenas que actúan como "promotoras" de los objetivos del proyecto, el cual no sólo proporciona formación en derechos humanos, sino también otras actitudes que permiten que el mensaje llegue a un sector más amplio de la población local. En Venezuela, Amnistía Internacional ha trabajado durante varios años con un grupo de jueces debatiendo la legislación en materia de derechos humanos, reflexionando sobre las cuestiones éticas y morales asociadas e instándoles a difundir entre sus colegas la importancia de la sensibilización en derechos humanos y a incorporarla en su práctica profesional.

En Oriente Medio y el Norte de África, la EDH también está desempeñando un papel importante en la construcción de la cultura de los derechos humanos en la región. En junio de 2003 comenzó un proyecto en Marruecos para aumentar el grado de conocimiento de las normas de derechos humanos entre los funcionarios encargados de velar por el cumplimiento de la ley, mediante programas formativos de educación en derechos humanos que se centraban en algunos casos específicos de violaciones de derechos humanos perpetradas por la policía. El personal de EDH en la Oficina de Beirut organizó un taller consultivo con periodistas en la ciudad de

13. El Programa de Educación en Derechos Humanos y Acción es un programa de educación en derechos humanos administrado por la Sección Noruega de AI. El proyecto financia el trabajo de educación en derechos humanos de varias Secciones y Estructuras de Amnistía Internacional.

El Cairo a mediados de junio. Su objetivo era mantener contactos y consultas con periodistas de distintas partes de la región en relación con la educación y sensibilización a largo plazo acerca de la violencia contra las mujeres. El taller se centró en examinar la contribución de los medios de comunicación al discurso en materia de violencia contra la mujer en la región, debatir y planificar la función de los medios de comunicación en el aumento de la sensibilización y la educación sobre este tipo de violencia, examinar las necesidades de los profesionales de los medios de comunicación con el fin de equiparlos mejor para abordar los temas relacionados con la violencia contra la mujer y proporcionarles información relativa a los convenios y normas internacionales sobre la violencia contra la mujer y a los recursos y contactos que pueden utilizar para continuar trabajando en este campo.

La educación en derechos humanos internacional desempeña un papel muy importante en la actual campaña mundial de AI para combatir la violencia contra las mujeres, así como en el trabajo temático sobre la tortura, la discriminación por motivos de identidad, los derechos de gays, lesbianas, bisexuales y transexuales y el racismo, todo lo cual requiere un cambio en las actitudes y formas de actuación. También se prevé que la EDH cumpla una función importante cuando desarrollemos nuestro

trabajo en el campo de los derechos económicos, sociales y culturales.¹⁴

El alcance de nuestro trabajo en el campo de la EDH demuestra el compromiso de AI con la educación como herramienta clave para materializar su visión y misión.

La repercusión

"No todo lo que cuenta puede ser cuantificado y no todo lo que puede ser cuantificado cuenta". (Cartel en la pared del despacho de Albert Einstein)

Uno de los aspectos más complicados del trabajo de Amnistía en el campo de la educación en derechos humanos es el modo de evaluar nuestro éxito. Según lo dicho hasta ahora, nos proponemos cambiar actitudes y comportamientos, y esto es algo difícilmente mensurable. También es difícil atribuir los cambios sólo al trabajo de AI, ya que formamos parte de un movimiento más amplio en favor de los derechos humanos. En efecto, la cita anterior refleja el hecho de que no debemos intentar evaluarlo todo a través de medidas cuantitativas, aunque desde luego este tipo de evaluación cumple su función y puede facilitarnos información muy útil. En términos cuantitativos podemos medir los resultados de nuestro trabajo muy eficazmente contabilizando el número de talleres, el material de formación, los programas y

14. Los derechos económicos, sociales y culturales son un área relativamente nueva de trabajo para AI; nuestro mandato anterior limitaba nuestra labor sólo a los derechos civiles y políticos.

proyectos de educación en derechos humanos o el número de personas a las que llegamos.

La verificación de repercusión e indicadores no tiene por qué adoptar una forma cuantitativa. Si bien muchos indicadores pueden ser mensurables, como por ejemplo el índice de violaciones de derechos humanos cometidas por la policía, otros pueden ser de índole cualitativa, como la introducción de temas de derechos humanos en los planes de enseñanza. (Evaluación Final del Programa "Educando para la Libertad"¹⁵)

Fuera de estos métodos cuantitativos, evaluar la repercusión del trabajo de educación en derechos humanos de AI puede ser un trabajo arduo. A pesar de ello, AI insiste en que cada proyecto educativo debe contar con estrategias claramente definidas para controlar y evaluar no sólo las reacciones inmediatas de los participantes en esa actividad, sino también los indicadores de cambio a largo plazo capaces de evaluar la repercusión externa. En todos los documentos de la organización relativos a la política sobre EDH podemos identificar claramente la necesidad de continuar supervisando nuestro trabajo, además de realizar labores de seguimiento y evaluaciones finales. En las Directrices para el trabajo de educación en derechos humanos (Índice AI: POL 32/08/99), se afirma lo siguiente:

Debe haber una evaluación continua de la repercusión del programa y una revisión de éste a la luz de las deficiencias y de las nuevas oportunidades constatadas.

Es importante que los criterios en función de los cuales se evaluará el programa y la persona que efectuará la evaluación estén integrados en el programa desde el principio.

Esta evaluación no deberán hacerla únicamente los encargados de formación y los alumnos, sino también un organismo independiente (una ONG o un evaluador independiente) que pueda evaluar objetivamente la eficacia del programa y formular las recomendaciones pertinentes. También es necesario que la junta directiva de la Estructura de AI vigile la aplicación de estas recomendaciones. (Ibid)

Para AI, encontrar la forma más eficaz de evaluar el trabajo a largo plazo para cambiar actitudes y comportamientos continúa siendo un reto; en la tercera Reunión Internacional del Foro de Educación en Derechos Humanos celebrada en Noruega en mayo de 2003, un grupo de trabajo formado por educadores especializados de dentro de AI centró su atención en este problema, y como organización seguimos comprometidos con mejorar este área de trabajo. Quizá el mejor modo de conocer la repercusión de nuestra labor es dar a conocer el resultado del trabajo de varias Secciones y Estructuras de AI en todo el mundo. Eso es lo que vamos a hacer a continuación.

15. "Educando para la Libertad" fue una iniciativa de la Sección Noruega de AI que, entre 1991 y 1999, financió proyectos de educación en derechos humanos en países de alta prioridad.

Con motivo de un proyecto trabajo realizado recientemente con escolares, la Sección Eslovena de AI escribió:

[...] la mejora en la situación de los derechos humanos entre los grupos objetivo [...] también es difícil de evaluar a tan corto plazo, pero aun así existen algunos indicadores: siete colegios en los que se organizaron talleres de AI pudieron realizar un seguimiento sobre las actitudes de los estudiantes contra el acoso moral, ya que al final de los talleres los estudiantes pusieron por escrito lo que pensaban hacer para modificar su comportamiento con el fin de reducir el acoso moral. Los profesores hicieron el seguimiento de los estudiantes y la mitad de ellos cumplió lo que había escrito. (Informe 2004 del Programa de Educación en Derechos Humanos y Acción)

En otro proyecto de EDH llevado a cabo por la Sección Venezolana de AI con jueces, se afirmaba lo siguiente:

Algunos jueces que desarrollan actividades docentes han tomado iniciativas destinadas a incorporar de manera explícita cátedras o materias de derechos humanos en las instituciones de las que forman parte. Efectivamente, una de las jueces entrevistadas refirió que introdujo un proyecto que está próximo a ser aprobado, para incorporar de manera obligatoria en todas las carreras, la materia de derechos humanos en dos institutos de Educación Superior: la Universidad Simón Rodríguez y la Universidad Fermín

Toro en el Estado Lara. Otra de las entrevistadas refiere que ha incorporado en sus materias contenidos del curso que han favorecido una mayor comprensión del tema por parte de los estudiantes. (Evaluación Externa: Programa de Capacitación en Derechos Humanos para Jueces; p. 53)

También se afirmaba que:

La mayoría de los jueces que han participado en el programa en calidad de facilitadores, se han incorporado como voluntarios a Amnistía Internacional, lo que constituye una muestra de interés por trabajar el tema desde otra perspectiva y un paso inicial para comenzar a vincularse con el movimiento de derechos humanos a nivel nacional y regional. (Ibíd)

La evaluación del proyecto transfronterizo para escuelas primarias en Irlanda reveló que:

[...] el verdadero éxito de este proyecto residió en su capacidad para motivar y facilitar a los profesores el abordar los derechos humanos en la escuela primaria de un modo innovador, creativo y capaz de despertar la imaginación de los niños y de muchos de sus padres.

Niño de la República de Irlanda: "Hablamos de derechos y responsabilidades. De lo que meteríamos en una maleta. Hicimos muchas actividades sobre ese tema. Para mostrar que todo el mundo tiene los mismos derechos. Tú también tienes derechos [...] eres como los demás."

Padre de la República de Irlanda: "Estoy muy contento de que el colegio haya adoptado este programa, cuando hablamos de derechos humanos hablamos de nuestros derechos dentro de la comunidad y en el mundo." (Informe final de evaluación; la traducción de la cita es de Amnistía Internacional)

Además de nuestro compromiso de evaluar la labor realizada, también animamos a los participantes en todos los programas educativos a dar algunos pasos más, tal y como se recomienda en las directrices para el trabajo de educación en derechos humanos, ya sea como promotores de proyectos para llevar a cabo actividades de campaña, o simplemente para difundir las cuestiones tratadas en su círculo familiar y de amigos. Instar a la acción desde la educación es:

crucial para que el programa tenga un efecto concreto en la mejora de la situación de los derechos humanos y para dar pasos definitivos hacia la creación de una cultura de derechos humanos y su desarrollo. (Directrices para el trabajo de educación en derechos humanos de AI)

Crear una cultura de derechos humanos

La EDH es una vacuna contra la intolerancia, la indiferencia y la injusticia en nuestras comunidades y enseña a los individuos a luchar por sus derechos y por los

de los demás. (Mary Robinson, ex alta comisionada de las Naciones Unidas para los Refugiados)

Merece la pena recordar una vez más que la EDH es sólo una de las muchas herramientas que AI tiene a su disposición; sin embargo, es única en sus métodos y objetivos. El objetivo principal de la EDH es cambiar la percepción, las actitudes y los comportamientos en lugar de producir cambios en la legislación o en la política. Como dijimos al principio de este artículo, la EDH a menudo es la parte invisible del trabajo de AI y se desarrolla en las aulas, en los centros municipales, en las prisiones; un proceso prolongado que implica una reflexión personal y colectiva, pero con una gran repercusión e indispensable para crear un cambio fundamental en las actitudes y comportamientos a favor del respeto de los derechos humanos y la tolerancia mutua. La EDH intenta, a través del conocimiento y el análisis, permitir que las personas comprendan sus derechos y proporcionarles actitudes que les ayuden a actuar para defender sus derechos y los de los demás.

La conciencia crítica que la educación fomenta debería permitir a los alumnos emprender acciones para resolver los problemas identificados a través de la reflexión [...] La reflexión no es una llamada a la revolución desde el sillón. Por el contrario, la reflexión, la verdadera reflexión, conduce a la acción. (Hammond 1998, p.19; la traducción de la cita es de Amnistía Internacional)

La educación es una herramienta poderosa que los activistas de derechos humanos de dentro y fuera de la organización deben aprovechar al máximo. La educación es esencial para el cambio social, ya que además de informar puede cuestionar el discurso y las prácticas dominantes que con frecuencia socavan la esencia misma de los derechos humanos. Hoy más que nunca necesitamos trabajar para volver a apropiarnos del lenguaje de los derechos humanos, ya que la "guerra contra el terrorismo" amenaza con erosionar el concepto de derechos en un momento en que algunos Estados pretenden reinterpretar las leyes y normas de derechos humanos internacionalmente acordadas. La EDH puede desempeñar, y de hecho lo hace, un papel importante en la creación de ciudadanos activos en materia de derechos humanos y en el desarrollo de una cultura de derechos humanos.

Como afirmó la secretaria general de AI en el Segundo Foro Internacional de Educación en Derechos Humanos celebrado en Belfast en 2001:

Nos reunimos en un momento muy significativo para la historia del movimiento de derechos humanos. Los atentados del 11 de septiembre han desencadenado una serie de acontecimientos que plantean algunos de los más grandes desafíos para los derechos humanos desde que la Declaración Universal de Derechos Humanos fue adoptada en 1948. [...] La educación en

derechos humanos es especialmente pertinente cuando alrededor de nosotros tiene lugar un choque de valores, no de civilizaciones, como algunos quieren hacernos creer. En este choque se enfrentan los valores de los derechos humanos y la dignidad humana contra las fuerzas de la intolerancia, la represión y la violencia. En la actualidad, vemos estos valores amenazados por las drásticas medidas que algunos gobiernos están adoptando para restringir las libertades civiles en el interés de una mayor seguridad. El "terrorismo" es un término emotivo, cargado de valores, pero indefinido. Nadie sabe mejor que Irlanda del Norte que lo que para un hombre es un terrorista para otro es un combatiente por la libertad. Los países tienen el derecho y el deber de protegerse, pero los gobiernos también están obligados a respetar las normas establecidas por el derecho internacional, incluida la legislación humanitaria y de derechos humanos. [...] La educación en derechos humanos construye un conjunto de valores basado en la universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos: valores que conforman nuestras opciones morales y las elecciones de nuestra sociedad. Ésta es la función más ampliamente reconocida de la educación en derechos humanos y la razón por la que consideramos primordial incorporar los derechos humanos a los programas educativos oficiales y extraoficiales. (extracto de un discurso escrito para Irene Khan, secretaria general de AI, para el 2º Foro Internacional celebrado en Belfast)

La educación en derechos humanos por sí sola no puede hacer realidad la visión de AI –la de un mundo en el que todas las personas disfruten de todos los derechos humanos proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en otras normas internacionales de derechos humanos– pero, junto a la labor de investigación, las campañas y el trabajo jurídico de la organización, podemos ejercer presión a distintos niveles de la sociedad y mantener los cambios que se producen a consecuencia de dicha presión.

Cuando Amnistía Internacional acomete la revisión de su actual estrategia internacional de educación en derechos humanos, lo que pretende no es revisar si hay espacio para la educación en derechos humanos dentro del movimiento (de lo cual estamos convencidos), sino reflexionar sobre nuestras acciones en este campo a fin de conseguir la máxima repercusión sobre la situación de los derechos humanos en el mundo y representar nuestro papel en la creación de una cultura coherente de derechos humanos para todos.

Bibliografía

- ESTRATEGIA de Educación en Derechos Humanos de Amnistía Internacional*, Índice AI: POL 32/02/96
- GUBA Y LINCOLN EN: Denzin N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks, 1994.
- DIRECTRICES para el Trabajo de Educación en Derechos Humanos de Amnistía Internacional*, Índice AI: POL 32/08/99.
- HRE in Practice*.
- LA EDUCACIÓN en Derechos Humanos en Amnistía Internacional: parte implícita de nuestro trabajo en favor de los derechos humanos. Documento de referencia para la RCI*, Índice AI: POL 32/005/2003.
- International Human Rights Standards and Education*, Índice AI: POL 32/01/98.
- INFORME de lanzamiento de la Campaña para Combatir la Violencia contra las Mujeres: *Está en nuestra manos: No más violencia contra las mujeres*, Índice AI: ACT 77/001/2004.
- HAMMOND, JL (1999) *Fighting to Learn: Popular Education and Guerrilla War in El Salvador*. Rutgers University Press, EE. UU.
- KANE, L, (2001), *Popular Education and Social Change in Latin America*. Latin America Bureau, Londres.
- LEVIN, L (1996), *Human Rights: Questions and Answers* (third edition). UNESCO publishing. Francia.
- MCQUOID-MASON, D; O'BRIEN, E; GREENE, E (1991) *Human Rights For All: Education towards a rights culture*. LHR, Sudáfrica.

EVALUACIÓN EXTERNA: Programa de Capacitación en Derechos Humanos para Jueces.

EVALUACIÓN FINAL del Programa "Educando para la Libertad".

PEADAR KING Y ROGER AUSTIN, *Final Report: Cross-Border Primary School Human Rights Education Initiative 2000-2003: An Evaluation*, , diciembre de 2002.

Resumen

El artículo analiza el desarrollo de la Educación en Derechos Humanos dentro de Amnistía Internacional, incluyendo aspectos históricos, metodológicos y prácticos de la misma.

Palabras clave: Amnistía Internacional, Educación de Derechos Humanos.

Abstract

The development of Human Rights Education is analyzed into Amnesty International, including historical, methodological and practical aspects of it.

Key words: Amnesty International, Human Rights Education.

Kate Moriarty

*Coordinadora Internacional de Educación en
Derechos Humanos
Amnistía Internacional*



Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario*

Anja Mihr

Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario

La formación universitaria pertenece al sector formal de la educación que se somete a las directivas estatales. Este sector se caracteriza por contenidos uniformes con titulaciones estatalmente reconocidas. Esto se aplica a todos los tipos de centros educativos, a la educación y formación profesional y a las universidades. Pero hasta el día de hoy no existen contenidos de Derechos Humanos uniformes para todas las facultades en las universidades europeas. La EDH se limita a algunas pocas disciplinas y no es interdisciplinar.

El sector educativo no formal fuera del ámbito universitario engloba actividades educativas más amplias, que tienen carácter complementario a la educación formal, como por ejemplo la formación política o

En las universidades no existe ningún enfoque holístico para enseñar y aprender sobre los derechos humanos.

* Traducción de Johanna Menzinger Brandis. Socióloga, Universidad Carlos III de Madrid.

los programas de alfabetización. Éstos a su vez son llevados a cabo o promovidos de forma ideal o material por algunas instituciones públicas. El sector informal de la educación se refiere a todos los seminarios y cursos, que se realizan aparte del sistema formal de educación; por ejemplo, los seminarios de derechos humanos dirigidos por Amnistía Internacional (AI) o Human Rights Education Associates (HREA) y otras Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) (Lenhart: 1993, 1-3).

El objetivo de este artículo es encontrar una definición para la EDH y echar una mirada más de cerca a ésta en el ámbito universitario, así como presentar algunos puntos de partida para una EDH interdisciplinaria en las Universidades.

¿Qué es la Educación en Derechos Humanos?

La base teórica de cualquier tipo de Educación en Derechos Humanos forma, por una parte, un entendimiento universal de los Derechos Humanos que se deriva de la ley natural y que se expresa en las concepciones de valores morales de todas las culturas. Por otra parte, el enfoque de la EDH se basa en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) de 1948 y en los desde entonces diferenciados Acuerdos, Pactos y Tratados de Derechos Humanos en los regímenes regionales de Derechos Humanos de África, América Latina, Europa y Asia.

Por lo tanto, la DUDH forma el fundamento de la idea de derechos humanos, de los estándares que se derivan de ésta y del actual régimen internacional de Derechos Humanos. Hasta el día de hoy, más de cien tratados internacionales y regionales en los que los derechos humanos están legalmente anclados se han constituido en base a esta declaración.

No sólo el discurso internacional soporta una definición de la EDH orientada a la acción y a los DDHH, sino que esta perspectiva también se comprueba en los nuevos enfoques de la educación preventiva. Así, por ejemplo, se valoran en las áreas de educación preventiva de la violencia y los conflictos cada vez más las *contraestrategias*, es decir, la aplicación activa de conocimientos aprendidos. Orientado a la acción significa que a través de la EDH se previenen violaciones de derechos humanos. Esto requiere un enfoque pedagógico que ofrece a los destinatarios opciones concretas de acciones y comportamiento. Porque la opinión que generalmente prevalece en la teoría y la práctica, y según la cual el cumplimiento de Derechos Humanos depende exclusivamente de acciones políticas y de la posibilidad de reclamarlos judicialmente, tiene poco que ver con la realidad. Es mucho más la tarea de la EDH de llenar ese déficit. Ésta tiene como meta transmitir la idea de los Derechos Humanos generalmente vigente a todos los grupos de la sociedad, hacer conocer los estándares

internacionales y ofrecer a los diferentes grupos destinatarios opciones de acción específicas adaptadas a las situaciones. A largo plazo, la meta de la EDH sigue siendo, sin embargo, la de establecer una cultura de derechos humanos en todas las sociedades.

En la literatura, se entiende por EDH contenidos de conciencia cognitiva, normativos y dirigidos a la acción (Tibbitts: 2002). Estas subáreas de la Educación de Derechos Humanos se pueden englobar en tres fases o pasos:

- cognitivo/ normativo;
- emocional/consciente de su responsabilidad;
- activo/orientado a la acción.

Los tres niveles forman una unidad con el objetivo de que cada persona que esté aprendiendo adquiera una amplia conciencia de Derechos Humanos y actúe conforme a ella. Desde el punto de vista metodológico, estas tres fases y niveles de aprendizaje pretenden ser aplicables de forma universal considerando las tradiciones y culturas específicas regionales.

Primer nivel: cognición

Esta fase consiste en la transmisión de la historia del desarrollo de los DDHH, de la génesis de los DDHH, de las violaciones de DDHH y de la concepción de valores

que se deriva de ellos. Como ejemplos, se ofrecen aquí el catálogo de derechos fundamentales americanos (Bill of Rights) de 1787, el catálogo del tratado de la revolución francesa de 1791 y la Declaración Universal de DDHH de 1948, así como las convenciones de DDHH de África, Asia y Europa. La redacción de estos catálogos y declaraciones forma parte del desarrollo de los DDHH. Otra parte de esta fase está formada por la historia de las violaciones de DDHH: el racismo, la discriminación y el genocidio, así como las causas y consecuencias de los asesinatos y de la encarcelación de opositores políticos. De igual importancia en esta fase de transmisión es la manera de tratar las violaciones de DDHH en el propio país. Aquí las causas y consecuencias de violaciones de DDHH, así como la manera de tratar esta parte de la historia son prioritarios. A través de la transmisión de la historia de los DDHH se demuestra que aún no ha terminado el proceso de lucha hacia los derechos fundamentales para todos los hombres y mujeres y que no se trata de algo estático. El estudio de la historia de los DDHH demuestra más bien que el desarrollo de los DDHH es un proceso constante que requiere la participación activa de cada individuo. Si las personas no participan en este proceso y no luchan por los derechos de un grupo o de un individuo, estos derechos pierden importancia. Las consecuencias de ello son las limitaciones de derechos fundamentales de libertad y violaciones de DDHH.

El deber de los profesores y docentes es presentar todos los tratados e instrumentos de DDHH como partes de este régimen global de DDHH que se divide sobre todo en el régimen internacional de las Naciones Unidas, y los regionales de América, África y Europa (Buerghenthal: 1995). Este nivel de la Educación de DDHH quiere contribuir a que se conozcan las diferentes convenciones, tratados y posibilidades individuales de denuncia. En base a tales conocimientos es más probable que las víctimas se concienten y crean más en sus posibilidades de identificar a los culpables y denunciarlos. Las personas víctimas de violaciones de DDHH hacen valer así su derecho a la reparación y hacen responsables a los agresores.

Segundo nivel: emociones

La fase emocional y dirigida a la responsabilidad es la más difícil. En ella se debe problematizar el conocimiento cognitivo e ilustrar con la práctica. El objetivo es aprehender los valores universales de los DDHH, reflexionar sobre ellos y desarrollar una conciencia de DDHH. Esta fase de la docencia resulta ser el paso más difícil para los docentes y otros agentes divulgadores de la EDH, ya que se tiene que llegar a los sentimientos de la persona que aprende. A través de ejemplos prácticos de las violaciones de DDHH generalmente se crea una sensación de indignación y rabia. Para ello, los profesores y docentes trabajan frecuentemente con medios visuales e historias sobre DDHH y sus violaciones. Estudios

empíricos comprueban que la conciencia de DDHH no se puede desarrollar sin que se estimule este nivel (Müller: 2002). Se muestran o se imaginan situaciones de violaciones de DDHH por ejemplo a través de fotos y películas que estimulan la conciencia para la injusticia de las personas que aprenden y evocan sentimientos de indignación. Así también se evocan experiencias y vivencias personales y estas se ponen en el contexto de los DDHH.

Conversando con estudiantes, hemos tenido reiteradamente la experiencia de que a la pregunta *“¿alguna vez han sido víctimas de alguna violación de DDHH?”*, la respuesta mayoritaria es negativa –muchas veces, por un desconocimiento de los DDHH- o *“sí lo he sido, no he estado conciente de ello”*. Justamente este nivel de conciencia es el que se tiene que estimular con la EDDH. Las personas tienen que ser concientes de sus derechos y de los derechos de los demás para poder reivindicarlos. En esta fase, el docente organiza charlas con víctimas y testigos de violaciones de DDHH; por ejemplo, con sobrevivientes de los masacres de Ruanda o de Kosovo, solicitantes de asilo, refugiados o antiguos presos políticos. Estos testigos describen de forma directa lo vivido y evocan emociones entre los oyentes. Entre las emociones evocadas cuentan la misericordia, la solidaridad, la tolerancia y el respeto. Lawrence Kohlberg titula esta manera conciente de tratar el nivel emocional en la pedagogía como método progresivo. A través de este método, se

fomenta la interacción entre el individuo y la sociedad, o sea, su entorno. Al mismo tiempo, el conocimiento adquirido en el marco del conflicto cognitivo significa un cambio activo en los esquemas de pensar (Graz: 1996). El pedagogo de la libertad Paulo Freire describe este estado como la construcción de un capital social. Finalmente, es este capital el que pone a las personas en posición de actuar y con una responsabilidad social para el bien de todas las personas (Freire: 1995).

Aquí es importante articular los sentimientos morales; por ejemplo, la indignación por la tortura. Eso significa que a los alumnos hay que darles la oportunidad de expresar su indignación. Seguidamente, se debe discutir y responder a preguntas acerca de la dignidad de los seres humanos y de valores universales. Sin embargo, no se debe aprovechar el nivel emocional para manipular a otros, sino que se quiere, más bien, transmitir comprensión y entendimiento para una situaciones concretas y sobre sí mismo. Este nivel siempre es autorrelacionado para la persona que aprende, y tiene, por tantom, carácter reflexivo. Esto se comprueba en varios estudios que constatan que las personas se vuelven activas en el ámbito de los DDHH cuando:

- a) tienen una persona de referencia moral estable;
- b) han tenido experiencias fundamentales; por ejemplo, con la injusticia social. Esto

significa que la experiencia prevalece ante la instrucción y la formación.

En esta fase, por un lado se afila la conciencia (*"Algo está mal aquí"*), y, por otro lado, se crea la voluntad de asumir responsabilidad (Krahulec: 1999, 367-670).

Tercer nivel: volverse activo

Este nivel se genera directamente desde los dos anteriores, y se concentra en la transmisión de opciones de acción. Concretamente, significa la acción para los propios derechos y los derechos de los demás. En otras palabras, en esta fase de la EDH se quiere transformar conocimiento, emociones y sentido de responsabilidad en actividad. Los principios, los razonamientos y los argumentos para las decisiones de acción tienen que concordar entre sí en base a la propia interpretación del nivel cognitivo y emocional. Ésta es la tarea de los docentes. De nuevo se hace hincapié en las diferentes formas de violaciones de DDHH que existen por ejemplo en el marco de la discriminación, del racismo, de la prohibición de la libertad de prensa y de opinión, así como de tortura y de por qué, por ejemplo, la pena de muerte constituye una violación de la dignidad del hombre, y qué es lo que se puede hacer en contra. La misma importancia tiene demostrar qué posibilidades pueden existir para enfrentarse a las violaciones de DDHH cometidas en el pasado en el propio país y en otros países. Además, se deben ofrecer opciones de acción que sean factibles para

cada uno en su entorno para luchar contra las violaciones de DDHH. Estas opciones pueden consistir en peticiones a instituciones gubernamentales, listas de firmas, campañas, conmemoraciones, cartas de protesta posibilidades de denuncia, etc. Además, grupos de víctimas y de activistas de DDHH pueden crear redes y hacer trabajo de *lobby* en instituciones gubernamentales a nivel internacional, como, por ejemplo, en el Consejo Europeo, la Unión Europea, las Naciones Unidas o las instituciones gubernamentales nacionales. Así también se da la posibilidad a los alumnos de que aprendan a involucrarse como voluntarios en ONGs o redes que fomentan los DDHH.

Si vemos estos tres niveles como unidad, constatamos que la EDH parte de la conciencia natural de la injusticia. La EDH informa sobre los DDHH y al mismo tiempo ofrece vías para entenderlos, articularlos y reivindicarlos. La mención de los DDHH es aquí el elemento de contenido más importante de la EDH. Porque uno de los peligros de una escasa conciencia de DDHH es que si no se menciona lo específico de un derecho humano en concreto, con el tiempo éste se olvida. La no mención lleva a la pérdida de conciencia y finalmente a la no reivindicación del derecho. Porque quien no sabe cómo, por ejemplo, está redactado su derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad (Art. 3, DUDDHH) o qué es lo que se entiende por maltrato o tortura grave (Art. 5, DUDDHH), tampoco reivindicará este derecho ni denunciará su violación.

Destinatarios

Los profesores y docentes tienen que ser conscientes de para quién y con quién diseñan sus clases. Tener un enfoque dirigido a los destinatarios significa integrar todos los grupos de adultos y jóvenes en la educación escolar y extraescolar. Los programas de EDH se adaptan a las necesidades de los destinatarios. En el sector formal, la EDH se concentra en la educación preescolar, primaria, secundaria, la formación profesional y en las universidades. En el sector informal, son sobre todo las asociaciones profesionales; por ejemplo, de la Policía, de los Jueces, de los Abogados, de los Médicos o de los representantes de los medios de comunicación, así como organizaciones religiosas, culturales y humanitarias, como las iglesias, fundaciones y ONGs. De manera que los destinatarios pueden dividirse en siete subgrupos:

1. Servicios de Seguridad: a este grupo pertenecen los militares, los miembros de las tropas internacionales de Paz y de los Servicios Secretos y los miembros de la Policía.
2. Miembros del Gobierno y del Parlamento: como, por ejemplo, miembros de los partidos del gobierno y de la oposición, de las comisiones de DDHH, así como personas que trabajan en los ministerios, sobre todo en las áreas de Interior, Justicia y Defensa. Además, pertenecen a este grupo los representantes de los cuerpos diplomáticos y de la cooperación estatal al desarrollo.

3. Trabajadores Sociales: Monitores para jóvenes, encargados de los y las jóvenes, cuidadores de mayores y personas que trabajan en hogares.
4. Justicia: Abogados, Defensores del Pueblo, Fiscales, Jueces y Defensores de DDHH.
5. Representantes de los Medios de Comunicación: periodistas y redactores.
6. Médicos: Hospitales y en especial todo el personal médico en las cárceles y en los centros para el tratamiento de víctimas de tortura.
7. Sector de la enseñanza. Estudiantes de todos los niveles: a este grupo pertenecen también el personal docente y las personas que trabajan en los colegios, en los institutos profesionales y en los institutos de educación popular y nocturna, así como el personal de las universidades (Mih: 2002).

La EDH tiene como meta, entre otras, informar a las víctimas o grupos potenciales de víctimas sobre sus derechos, y al mismo tiempo ayudarles a percibir estos derechos. A propósito de los agresores y grupos potenciales de agresores, como, por ejemplo, los Servicios de Seguridad y los médicos, esta educación quiere informar sobre el deber de respetar y cumplir los derechos de los demás y contribuir a su cumplimiento.

Desde el punto de vista metodológico, se tienen que adaptar tres fases de EDH (niveles cognitivo, emocional y de acción) en su contenido a los distintos grupos de destinatarios. Por otro lado, hay que tener en

cuenta las diferencias culturales y regionales. Los docentes, por lo tanto, tienen que diseñar sus proyectos educativos según las necesidades de cada caso. Estas consideraciones sirven también para el ámbito de la educación universitaria. Hay que constatar que la EDH se puede aplicar en todos los aspectos de la formación, sea formación administrativa, policial, médica, de profesiones de atención social, de matemáticas, etc. Sin embargo, existen diferencias en los enfoques. Para algunos formadores, es preferible integrar la materia DDHH de manera "escondida" en el temario de, por ejemplo, la Democracia o la Educación para la Paz. Hay otros, sin embargo, que prefieren mencionar directamente los temas de DDHH y de violaciones de DDHH (Evans: 1997).

El método "directo" de la EDH es hoy en día el preferido en las organizaciones internacionales. La UNESCO se ha propuesto como meta elaborar la información sobre la protección de los DDHH y sobre los derechos de algunos grupos de la sociedad, como, por ejemplo, los niños, las mujeres, los discapacitados y las víctimas de racismo y discriminación. Ha generado foros de discusión sobre DDHH y Ética. Su punto central son los derechos culturales, ya que precisan de una mayor especificación, que sólo puede ser lograda a través de un discurso internacional (Deutsche UNESCO-Kommission: 1997). La ONU facilita material didáctico para la EDH, que está sobre todo pensado para que se conozcan y se "vigilen" los estándares establecidos de DDHH).

Concuerda con ello el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos DDHH de la ONU, que incentiva a los alumnos en su Manual (*Training Manual*) para que participen en procesos judiciales, visiten campos de refugiados, se pongan en contacto con presos o se comprometan como observadores electorales (UNO: 2001). El Consejo de Europa adopta la misma metodología en su trabajo en el ámbito de Educación de DDHH. En el *Compass* (guía de EDH del Consejo de Europa) el método está enfocado a las condiciones macro de de los DDHH y a la experiencia práctica del grupo destinatario. Una mezcla entre charlas, talleres e interacción busca asegurar el éxito en el aprendizaje (Council of Europe: 2002).

Pero el éxito en la transmisión y la formación en el ámbito de los DDHH sólo se puede comprobar a través de la realización y el cumplimiento de los DDHH en la práctica cotidiana. La conciencia, las actitudes y el comportamiento se pueden medir a través del grado en el que:

- las relaciones sociales concretas han cambiado en un sentido positivo para el cumplimiento de los DDHH; por ejemplo, en la disminución del número de presos políticos;
- se ha logrado un conocimiento sobre las instituciones internacionales, regionales y nacionales de los DDHH y sus instrumentos, y se utiliza, por ejemplo en la forma en la que se emplean las posibilidades de denuncia en los tribunales en todas las

instancias, la consulta a Defensores del Pueblo o el uso de posibilidades de reclamación en todos los niveles políticos nacionales e internacionales;

- la capacidad de cada individuo para resolver problemas concretos relevantes de DDHH;
- se ha impuesto la aplicación del conocimiento de los contenidos y de los métodos de la EDH a través de los divulgadores(Martin: 2000).

Universidades

Si ahora nos detenemos en la EDH en el ámbito universitario, nos damos cuenta de que el discurso académico sobre el significado y la realización de los DDHH tiene lugar en el interior de las facultades y disciplinas. Este discurso podemos encontrarlo en la Filosofía, en las Ciencias de la Educación, en las Ciencias Jurídicas, en la Antropología o en la Sociología. Sin embargo, prácticamente no existen enfoques interdisciplinarios (Dudy: 2002, 40-42). Tampoco se entienden los DDHH como una materia transversal que se podría tratar en todas las disciplinas, como, por ejemplo, en las Ciencias Naturales, Sociales, Jurídicas, del Deporte, en la Filología, etc. La Educación de DDHH en las Universidades tiene un carácter exclusivo, eso quiere decir que los DDHH sólo se enseñan en pocas disciplinas, como por ejemplo en las Ciencias de la Educación, el Derecho, las Ciencias Políticas o la Filosofía. Con respecto al contenido, esto significa que en cada caso se hace

hincapié en alguna parte específica de los DDHH, como, por ejemplo, el Derecho Internacional, los Derechos de Participación, el Derecho Natural o los Derechos del Niño. Hasta ahora, no existe un enfoque holístico que entienda los DDHH como una contribución a la transformación de la sociedad. A esto se añade que los docentes universitarios en muchos casos entienden por EDH sólo la transmisión de conocimientos (Breit: 2002). Esto se debe, sobre todo, a la falta de un enfoque dirigido a la acción y a la práctica, que correspondería al modelo de los tres niveles.

Algunas encuestas con estudiantes universitarios en Alemania revelaron que su conciencia de los DDHH se hallaba muy poco por encima de la conciencia de las personas que no habían estudiado. En otras palabras, los académicos no saben más sobre DDHH que los demás. En un promedio, los estudiantes podían nombrar 3 de los 30 artículos de la DUDH según su contenido (Müller: 2002). Diferentes estudios en universidades lo comprobaron. Al mismo tiempo, esto confirma la suposición de que un entendimiento alto a bajo de los DDHH no depende del hecho de que una persona sea universitaria o no. Para ambos grupos, se comprueba que si los DDHH no se enseñan, será difícil para las personas luchar por ellos.

Sin embargo, un seminario o un curso que trata específicamente el tema de los DDHH puede aumentar significativamente el grado de conocimiento de los estudiantes. Según

una ronda de encuestas realizadas en la Universidad de Marburg (Alemania) en 1999 y 2001, al final de unos cursos semestrales que incluían entre sus contenidos DDHH, los estudiantes podían nombrar un promedio de siete de los treinta artículos de la DUDH (Neumann et al: 1999, 359). No está comprobado, no obstante, que un mayor grado de conocimiento sobre derechos humanos se manifieste directamente en una mayor participación efectiva de los estudiantes en estos asuntos (Stellmacher: 2001). El desconocimiento en este ámbito también se debe a una falta de posibilidades de evaluación. Pero, en general, se puede constatar, en base a algunas encuestas, que las personas con un mayor grado de conocimiento se comprometen más por los DDHH, por ejemplo a través de la participación en una ONG de DDHH, a través de donaciones o en el sentido que se ocupan del tema de los DDHH a lo largo de su carrera profesional. Independientemente de si alguien ha gozado de una formación académica o no, la voluntad para participar activamente, por ejemplo para donar dinero, aumenta proporcionalmente al grado de conocimiento sobre DDHH. La voluntad de las personas que tienen un escaso conocimiento sobre DDHH y se involucran en la lucha por ellos es de un promedio de un 32%. Las personas que tienen un mediano o buen conocimiento de los DDHH se comprometen en promedio en un 54%. Aquí se puede ver claramente una tendencia que demuestra que las personas que han

aprendido algo sobre o tenido experiencias con los DDHH, tienen una voluntad mucho mayor para luchar por ellos (Brähler: 2002, 10).

En los últimos años, se puede observar un leve cambio en las Ciencias. Cada vez más, se integran conceptos dirigidos a la acción en las disciplinas clásicas de la EDH, las Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación. Eso significa que se demuestran posibilidades de actividad y denuncia. Paralelamente, se ofrecen cada vez más posgrados en materias de DDHH en más universidades, y a nivel mundial existen ahora más de 50 cátedras de la UNESCO en distintas facultades, que se dedican a un enfoque amplio de la Educación de DDHH. En la cátedra UNESCO de la Universidad de Magdeburg, en Alemania, los Derechos Humanos forman parte integral de la docencia de las Ciencias Políticas. Los temas varían desde la integración de los DDHH en el sistema político de Alemania hasta el funcionamiento de los regímenes internacionales de DDHH, en especial de la ONU, y el sistema europeo de protección de los DDHH. Aparte de eso, se investiga y enseña el papel de los actores no gubernamentales y de las ONGs en el tratamiento de violaciones de DDHH y su significado para la estabilidad de las democracias. En este caso, la docencia está enfocada de la misma manera a futuros profesores y a estudiantes de otras licenciaturas.

Otra licenciatura en la que los DDHH son un tema central son los Estudios de Paz y Conflicto. Generalmente, esta licenciatura está

integrada en las facultades de Ciencias Sociales o desemboca en un Master of Arts (M.A.). Aquí se analiza y enseña la historia de los DDHH, el significado del cumplimiento de los DDHH y el tratamiento de las violaciones de DDHH; por ejemplo, a través de las Comisiones de Verdad como contribuciones a mantener la paz en un país. La meta es sensibilizar a los estudiantes para los DDHH y transmitirles el conocimiento necesario para que puedan cumplir y realizar los DDHH en su práctica diaria y en su futura carrera profesional. Porque el comportamiento relevante en el ámbito de DDHH tiene que translucir en su vida profesional futura, tanto en la docencia como en el periodismo, en el trabajo social o en la administración. Esta formación se apoya metodológicamente en excursiones y charlas con testigos y expertos.

Tradicionalmente, el tema de los DDHH está colocado en el Derecho en las Facultades Jurídicas. La respuesta común a la pregunta de dónde los estudiantes pueden aprender mejor algo sobre DDHH, indica que generalmente en el Derecho, enfocado al Derecho Internacional. Pero ni siquiera allí la EDH es una parte fija del curriculum, sino una oferta que puede ser aceptada voluntariamente por los estudiantes, si eligen, por ejemplo, Derecho Internacional o Europeo como asignaturas adicionales. A pesar de un lento cambio, hoy en día en la mayoría de las facultades todavía no se realiza ninguna docencia dirigida a la práctica (Maran: 1997, 195). Se prioriza la transmisión del conocimiento teórico

no orientado a la práctica. La docencia se orienta por los documentos y mecanismos de protección internacionales, por ejemplo en las Facultades Jurídicas con Departamentos de Derecho Internacional y Europeo. A eso se añade que en los planes de estudio los DDHH sólo se mencionan en el marco del derecho constitucional. No se enseña el por qué de la existencia de los DDHH y qué relación se puede establecer entre la legislación nacional y la constitución de un país con el régimen internacional de DDHH. El Derecho Constitucional se enseña sólo como Derecho Fundamental sin la referencia internacional. Los DDHH en este caso se enseñan como asignatura sin esperanza de que el o la estudiante aplique este conocimiento en la práctica fuera del aula.

En la investigación jurídica, los DDHH ocupan un lugar principal, pero la EDH con enfoques interdisciplinarios y orientados a la acción, por ejemplo para juristas, no tiene prioridad en la docencia y la investigación. Algunas ideas para una docencia más profunda sobre el tema de los DDHH se pueden encontrar en las asignaturas voluntarias y de profundización sobre Derecho Internacional y Europeo. Aquí, por ejemplo, se tiene como tema la historia de la génesis de los DDHH. También se hace referencia a la actual discusión sobre la universalidad y los problemas de la implementación del Derecho Internacional. En casos singulares, se incentiva también a los estudiantes a autorreflejar activamente sus propias posiciones. Ya que el propio trabajo no se relaciona con

el cumplimiento de las reglas políticas a nivel nacional o internacional, no se toma posición respecto al cumplimiento político en el ámbito de la EDH. Los DDHH se tratan de manera orientada a la práctica cuando se relacionan directamente con las posibilidades de denuncia a nivel de la Unión Europea (UE), del Consejo de Europa (Council of Europe), en forma de la Corte Europea de DDHH y de la Corte Internacional de DDHH, o de la Corte Penal Internacional. Aun así, falta una componente orientada a la acción, que incitaría a los estudiantes a interesarse, o sea, a comprometerse, en aspectos de los Derechos Humanos en otras áreas como el Derecho Social, el Derecho Laboral o el Derecho Económico (Mihl/Rosemann: 2004, 34-36).

En la formación de los profesores en las Universidades o Facultades pedagógicas, la EDH es una parte de la formación entre muchas. Aquí también la EDH depende del compromiso personal de algunos docentes, no siendo obligatoria en la formación de los profesores. En los seminarios y cursos en los que se enseñan los DDHH, los estudiantes analizan y discuten materiales y manuales internacionales sobre DDHH. Además, los docentes realizan análisis de libros escolares y textos acerca de DDHH con sus estudiantes. En la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Heidelberg se utilizan dos tercios de las clases de un semestre (generalmente, cuatro meses) de un curso sobre EDH para analizar material didáctico y para desarrollar proyectos

docentes sobre el temario de DDHH. Las experiencias de muchos años con este modelo de seminario demostraron que se comparte entre los estudiantes, en su mayoría, un aumento de competencia respecto al diseño de proyectos docente sobre DDHH (Lenhart: 2003, 134).

Conclusión

Si miramos las ofertas de EDH en el ámbito universitario, tenemos que constatar que la oferta de transmisión de conocimiento no es ni suficiente ni interdisciplinaria, ni tampoco tiene un enfoque holístico. A esto se suma un desinterés generalizado por parte de los estudiantes respecto a contenidos que no tienen relevancia directa para los exámenes. La relevancia para los exámenes sólo se logra a través de cambios en los planes de estudio y de exámenes a largo plazo. Los déficits

metodológicos a los que se debe también en parte el desinterés se pueden compensar con una variedad de métodos (seminarios, charlas, excursiones). La docencia sobre DDHH tiene que ser atractiva. El tema Derechos Humanos todavía no ha llegado a todas las disciplinas universitarias. Pero cada vez hay más profesores universitarios que reivindican un trabajo didáctico y metodológico sobre la discusión y los materiales acerca de la EDH atravesando las diferentes disciplinas. Sobre todo, se exige una mayor aclaración terminológica de la EDH. Según el Decenio para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1995-2004) y las reivindicaciones de las instituciones de Derechos Humanos de la ONU y del Consejo Europeo, ésto debería ser la tarea y parte del mandato de las Universidades y sus diferentes instituciones.

Bibliografía

- BRÄHLER, LEMAR/ SOMMER, GERT (2002): Einstellung der Deutschen zu Menschenrechte, Ergebnis einer Repräsentativen Umfrage, Universität Leipzig & Marburg, Dezember 2002.
- BREIT, GOTTHARD (2000): Grundwerte im Politikunterricht, in: Breit, Gotthard/ Schiele, Siegfried (Ed.): Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., p. 218-232.
- BUERGENTHAL, THOMAS (1995): International Human Rights in a Nutshell.
- COUNCIL OF EUROPE (HRSG.)(2002): Compass: Training for Trainers in Human Rights Education with young people, European Youth Centre Budapest, 2-10. March 2002, Modules used by the team during ther training course, herausgegeben von Arjen Bos .
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (HRSG.)(1997): Mittelfristige Strategie der UNESCO 1996-2001, UNESCO-Dokumente 28 C/4, Bonn p 52-53.

- DUDY, PETER (2002): Menschenrechte zwischen Universalität und Partikularität, Eine interdisziplinäre Studie zur Idee der Weltinnenpolitik, herausgegeben von Röhrich, Wilfried: Serie Politica, Vol. 1, Münster et al, p.40-42.
- EVANS, DAVE/ GLÄSSLER, HARALD/ POWWELS, JAN (HRSG.) (1997): Human Rights and Values Education in Europe, Research in educational law, curricula and textbooks, Freiburg i. Breisgau p. 16.
- FREIRE, PAULO (1995): Pedagogy of Hope, Reliving Pedagogy of the Oppressed, New York.
- GRAZ, DETLEF (1996): Lawrence Kohlberg zur Einführung, Hamburg.
- KRAHULEC, PETER (1999): „Was geht mich das an?“ in: Sommer, Gert/ Stellmacher, Jost/ Wagner, Ulrich (Ed): Menschenrechte und Frieden, Aktuelle Beiträge und Debatten, Schriftenreihe des Arbeitskreises Marburger Wissenschaftler für Friedens- und Abrüstungsfragen (AMW), Nr.22, Philipps-Universität Marburg, p.364-373.
- LENHART, VOLKER (2003): Pädagogik der Menschenrechte, Opladen.
- LENHART, VOLKER (1993): Bildung für alle, Zur Bildungskrise in der Dritten Welt, Darmstadt.
- MARAN, RITA (1997): Teaching Human Rights in the Universities: Paradoxes and Prospects, Chapter 12, in: Andreopoulos, George J./ Claude, Richard Pierre: Human Rights Education for the Twenty-First Century, Philadelphia.
- MARTIN, PAUL J. (2000): The Design and Evaluation of Human Rights Education Programs, Center for the Study of Human Rights, Columbia University.
- MIHR, ANJA (2002): Menschenrechtserziehung und Nichtregierungsorganisationen, in: Menschenrechtszentrum der Universität Potsdam (Hrsg.): MenschenRechtsMagazin, Potsdam.
- MIHR, ANJA/ ROSEMANN, NILS (2004): Bildungsziel Menschenrechte, Standards und Perspektiven für Deutschland, Schwalbach/Ts.
- MÜLLER, LOTHAR (2002): Menschenrechtserziehung an Schule und Hochschule, Arbeitsgemeinschaft Menschenrechte, Universität Trier, Occasional Paper Nr. 6, Juni.
- NEUMANN, CLAUDIA/ EVERS, ANJA/ SOMMER, GERT/ STELLMACHER, JOST (1999): Wissen und Einstellung bezüglich Menschenrechten im Verlauf eines Seminars, in: Sommer, Gert/ Stellmacher, Jost/ Wagner, Ulrich (Ed): Menschenrechte und Frieden, Aktuelle Beiträge und Debatten, Schriftenreihe des Arbeitskreises Marburger Wissenschaftler für Friedens- und Abrüstungsfragen (AMW), Nr.22, Philipps-Universität Marburg, p. 356-363.
- STELLMACHER, JOST/ SOMMER, GERT/ KRÜCKLE, OLIVER (2001): Menschenrechtserziehung durch Universitätsseminare?, Working Paper, Universität Marburg.
- TIBBITTS, FELISA (2002): Understanding what we do: Emerging models for human rights education, in: International Review of Education, special Human Rights Edition.
- UNITED NATIONS (HRSG.) (sin fecha): Human Rights Training Methodology HR/P/PT6.
- UNITED NATIONS, Office of the UN-High Commissioner for Human Rights (Hrsg.) (2001): Training Manual on Human Rights Monitoring, Professional Training Series No. 7, New York, Geneva.

Resumen

El artículo describe lo que es la Educación en Derechos Humanos (EDH) y en qué medida ésta forma parte de los currícula universitarios en general. La EDH se divide en tres niveles: cognitivo, emocional y activo. No debe únicamente informar y enseñar sobre los derechos humanos (DDHH), sino también contribuir a entenderlos, a sentir responsabilidad por ellos y a capacitar a las personas para actuar de acuerdo a los normas universales de derechos humanos. En las universidades, sin embargo, no existe ningún enfoque holístico para enseñar y aprender sobre DDHH. Cuando se enseñan los DDHH en las clases y durante los seminarios, se hace referencia solamente a aspectos particulares de los DDHH, como el Derecho Humanitario o el Derecho Natural. Esto puede aumentar el conocimiento, pero no las actividades en favor de los DDHH. La EDH tiene que ser transversal, integrando todos los temas y todas las facultades en las Universidades para poder lograr su objetivo principal: crear una cultura para los DDHH e integrar los DDHH en todos los aspectos de la vida diaria.

Palabras clave: Derechos Humanos, Educación de Derechos Humanos, Educación universitaria.

Abstract

This article describes what Human Rights Education (HRE) is and to what extent it is part of the overall University curricula. HRE is divided into three levels: cognitive, emotional and activ. It should not only give information and teach about human rights, but also help to understand, to feel responsible and to enable people to act according to universal human rights norms. In Universities, however, there is no holistic approach to teach and learn about human rights. If human rights are taught in class and during seminars they refer only to particular aspects of human rights such as humanitarian law or natural law. This might increase knowledge but not yet human rights activities. HRE has to be crosscutting through all subjects and faculties at Universities to achieve its main goal: create a culture for human rights and incorporate human rights in all aspects of daily life.

Key words: Human Rights, Human Rights Education, University Education.

Anja Mihr

Universidad de Magdeburg

La educación en Derechos Humanos en el sistema educativo

Fernando Gil Cantero

En este artículo vamos a analizar, con la brevedad necesaria, la situación de la enseñanza de los derechos humanos en el sistema educativo. Nos ocuparemos de todos los niveles, desde infantil, a bachiller¹. El objetivo de estas líneas estriba en tratar de comprender el porqué estamos “suspendiendo” esta asignatura y cuáles podrían ser los procedimientos más adecuados para acercar la presencia de los derechos humanos en todos los niveles educativos.

Nuestra propuesta se centra en considerar que estos derechos pueden aportar a las nuevas generaciones una perspectiva crítica y de fundamentación acerca del derecho a desarrollarse humanamente y a tratar humanamente a los demás en las dimensiones éticas, políticas y sociales de la convivencia. Las implicaciones pedagógicas, normativas, de esta propuesta abarcan, por un lado, la enseñanza de los derechos humanos como contenido cultural y conquista

En la Ley de Calidad, nos encontramos sólo con dos referencias a los derechos humanos, en ningún caso situadas en los objetivos generales de formación ni en las capacidades básicas a adquirir.

1. Dejamos para otras contribuciones de este número el análisis de la enseñanza de estos derechos en el ámbito universitario.

histórica y, por otra, la elaboración de una teoría pedagógica de estos derechos que nos permitan conocer más y mejor la educación. En este último caso no se trata sólo de enseñar estos derechos sino de integrarlos en el concepto y la práctica educativa.

Educar es humanizar

En una entrevista reciente a Roméo Dallaire -general canadiense que dirigía las tropas de paz de la ONU en Ruanda y que fue testigo del intento de exterminio de los tutsis por parte del partido hutu, extremista, a la pregunta del periodista: "¿Para qué sirve la educación?" contestó: "El extremista, o el africano que está en la estructura política de élite, es una persona muy bien educada, estudia en las mismas escuelas que nosotros y conoce muy bien la política internacional (...) están extraordinariamente bien formados intelectualmente. El problema es cómo se les puede inculcar el sentido del humanismo, el respeto por los derechos humanos" (Dallaire, 2004, p.18). "Inculcar el sentido del humanismo" es una de las aspiraciones permanentes de todo proyecto realmente educativo. Tal vez pueda afirmarse sin error que uno de los criterios bajo el cual valoramos el progreso o retroceso moral de nuestras sociedades sea, precisamente, la sensibilidad que mostramos ante la presencia o ausencia, respectivamente, de ese humanismo, de esa forma o estilo de trato digno, señorial, respetuoso, y hasta delicado con el valor del ser humano, e incluso, en otro orden de cosas, de los animales o seres vivos en general.

Cualquiera de nosotros puede recordar sin mucho esfuerzo cómo algún profesor de nuestra juventud infligió un trato que actualmente valoraríamos como "deshumanizador" a algunos de sus alumnos. Tampoco nos costaría mucho hacer referencia a determinadas políticas nacionales e internacionales, sobre ciertas cuestiones que nos parecen de mayor o menor humanización: formas de tratar a los presos y detenidos, a las niñas y mujeres en determinados países, a los inmigrantes, refugiados, a los sectores de población más necesitados, a los sujetos con necesidades educativas especiales, etc. Bien es verdad que este criterio no está definitivamente claro en muchos casos y que lo que para algunos supera toda barrera de lo tolerable, para otros, por el contrario, no supone ningún trato deshumanizador. Es lógico. El progreso moral no es lineal ni uniforme, se va superponiendo con dificultad extraordinaria, con adelantos y retrocesos, con excesos totalitarios, una vez, y con confusiones liberales, otras. En cualquier caso, no parece que sea algo de lo que, como educadores, nos podamos desatender, creyendo que forma parte exclusiva de la política o de manos invisibles que, con mayor o menor optimismo, van haciendo avanzar a la humanidad.

La enseñanza de los derechos humanos en el sistema educativo

En la actualidad, carecemos de una investigación precisa sobre la enseñanza de

estos derechos análoga a la que emprendió Amnistía Internacional en el ámbito universitario. Para suplir esta carencia vamos a recurrir a un procedimiento indirecto, pero bastante fiable, más aún cuando lo completamos con los datos del informe de Amnistía Internacional. Se trata de presentar un breve análisis de contenido en torno a los derechos humanos en la legislación educativa actualmente vigente. En la Ley de Calidad, nos encontramos sólo con dos referencias a los derechos humanos, en ningún caso situadas en los objetivos generales de formación ni en las capacidades básicas a adquirir. Así, en el art.2, referido a los derechos de los alumnos, se indica que: "Todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos y en los Tratados y Acuerdos Internacionales de Derechos Humanos ratificados por España". La otra referencia ya se sitúa entre las capacidades a adquirir durante el bachillerato: "Consolidar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, y comprometida con ellos " (art.34.2.a).

Si nos centramos ya en los textos legislativos por niveles educativos encontramos las siguientes referencias. En preescolar, ninguna. En infantil, tampoco. En este caso se indica, sin embargo, que:

"en las sociedades democráticas, el respeto de los derechos del niño y su educación desde los primeros años de su vida demandan una intervención educativa para la que el profesorado deberá poseer una formación especializada, capaz de responder a sus características físicas, cognitivas, estéticas, afectivas y sociales".

En primaria no hay ninguna referencia general, tal como hemos indicado. Aparece en el Anexo I referido al área de Ciencias, Geografía e Historia. Así, en la introducción de esta área se señala que:

"Los conocimientos adquiridos (...) permitirán comprender y respetar la variedad de los diferentes grupos humanos y valorar la importancia de una convivencia pacífica y tolerante entre todos ellos sobre la base de los valores democráticos y los derechos humanos universalmente compartidos". Vuelve a mencionarse en la numeración de objetivos. En el 13 se propone: "reconocer las diferencias y semejanzas entre grupos y valorar el enriquecimiento que supone el respeto por las diversas culturas que integran el mundo sobre la base de unos valores y derechos universales compartidos". Y en el 15: "Desarrollar, a través del conocimiento histórico, valores relacionados con los derechos humanos y la democracia. Conocer los fundamentos de la Constitución española de 1978".

En secundaria, se continúa con la tendencia indicada: los derechos humanos no

aparecen como un objetivo general de formación, ya sea intelectual o actitudinal, sino como propósitos de áreas concretas de conocimiento. En este caso y por este orden: ética, música, sociedad, cultura y religión e historia.

En ética de cuarto curso, los derechos humanos aparecen como parte de los objetivos en tres ocasiones. En el 2 señalando la necesidad de:

Comprender la génesis de los valores y de las normas morales, asumiendo críticamente que constituyen una construcción histórica y válida para todos los seres humanos y su fundamentación objetiva y común a todos, presente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos". En el 5, al proponer "Identificar y analizar los principales proyectos éticos contemporáneos, sobre todo los Derechos Humanos, tratando de comprender sus aportaciones originales y las tentativas de solución que proponen sobre los principales problemas morales de nuestra época. Y en el siguiente, al establecer: "Identificar y analizar las diferentes formas de organización política de las sociedades actuales, sobre todo el sistema democrático y el Estado social de derecho, fundamentado en el respeto a los Derechos Humanos y en la búsqueda incesante de la justicia".

Al estar recogidos entre los objetivos, vuelve a hacerse referencia a los derechos humanos tanto en los criterios de evaluación como en los contenidos. En relación

con los primeros, aparecen en dos ocasiones. En la primera, criterio 5 de evaluación:

Conocer y exponer de modo adecuado las principales aportaciones teóricas de los proyectos éticos de nuestra época, en particular de los Derechos Humanos". Y en el criterio 7: "Conocer y expresar adecuadamente los principales núcleos conceptuales de algunos sistemas éticos occidentales que más han contribuido con sus aportaciones conceptuales y con su práctica social al reconocimiento de las libertades y los derechos de las personas en todo el mundo.

En los contenidos, los derechos humanos constituyen una unidad independiente, la 5, y se sugiere articularlos en torno a *La democracia como ámbito de los proyectos éticos contemporáneos*", proponiendo *"analizar el significado ético, jurídico y político de la democracia como espacio de la vida moral, que posibilita y enmarca la realización pública de proyectos éticos. Los Derechos Humanos se comprenden, tanto como la condición de la vida democrática, como el horizonte para la realización de estos proyectos éticos"*.

En el área de Música, en la introducción, se señala que *"pretende formar personas libres capaces de convivir en democracia, que respeten los derechos humanos, conozcan y protejan el patrimonio cultural y artístico, y que sean capaces de gozar estéticamente y, al mismo tiempo,*

fomentar valores tan necesarios en la actualidad como saber escuchar, dialogar, respetar...".

En la introducción del área de Sociedad, Cultura y Religión, se apunta la necesidad de analizar: *"comparando los contenidos y líneas básicas de las grandes religiones vigentes hoy en el mundo y su relación con un orden político basado en los derechos fundamentales de las personas".*

Por último, con relación a la educación secundaria, los derechos humanos aparecen como un área temática, la 7, dentro de los contenidos de Historia en la Edad Moderna y vinculados con los valores democráticos.

El bachillerato, como ya indicamos, es el único nivel educativo en el que los derechos humanos aparecen asociados a un objetivo general de formación: *"Consolidar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, y comprometida con ellos"* (art.5 a). A partir de aquí, las referencias se sitúan, como en los otros niveles, en algunas áreas: Filosofía, Historia de España, Sociedad, Cultura y Religión, Historia del Mundo Contemporáneo.

En Filosofía aparece en la introducción, concretamente, como objetivo 10 del área: *"Valorar los intentos por construir una*

sociedad mundial basada en el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos, en la convivencia pacífica y en la defensa de la naturaleza".

En Historia de España, la referencia a los derechos humanos aparece en la introducción y como objetivo 5. En la introducción al señalar que:

A través del estudio de este curso de Historia, los alumnos deberán adquirir una serie de valores y hábitos de comportamiento relacionados con el análisis crítico de las fuentes, con el aprecio de la diversidad en la evolución histórica de España y con la huella de su pasado en el patrimonio común y en la sociedad actual. También contribuirá a fomentar una especial sensibilidad hacia los problemas del presente, que les anime a adoptar una actitud responsable y solidaria con la defensa de la libertad, los derechos humanos y los valores democráticos".

El objetivo 5, en concreto, sugiere: *"Desarrollar una sensibilidad comprometida, responsable y activa, con la democracia y los derechos humanos."*

En Sociedad, Cultura y Religión, se señala en el objetivo 4: *"Analizar el papel de la democracia, los derechos humanos y el pluralismo como fundamento de la convivencia".*

En Historia del Mundo Contemporáneo, en la introducción, se apunta que *"los alumnos, a través del estudio de la Historia*

contemporánea, deben adquirir también una sensibilidad especial ante los retos del presente, y desarrollar una postura crítica y responsable respecto a los problemas de hoy, solidaria en la defensa de la libertad, los derechos humanos, los valores democráticos y la construcción de la paz”.

Como objetivo 5 se establece:

Fomentar la sensibilidad ante los problemas sociales actuales, potenciando una postura crítica y un sentido responsable y solidario en la defensa de los derechos humanos, los valores democráticos y el camino hacia la paz”. Y, por último, como criterio de evaluación se sugiere, por un lado: “Reconocer los logros alcanzados por la democracia en la conquista de la libertad y el respeto a los derechos humanos”; y, por otro: “Consolidar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, y comprometida con ellos.

En el texto legislativo que regula la especialización didáctica de los licenciados que aspiran a dedicarse a la enseñanza, no encontramos ninguna referencia a los derechos humanos como objetivo general de formación ni del futuro profesorado ni de los alumnos. Tan sólo aparece, como idea general en la introducción, la propuesta de educar: *“para la libertad personal y el esfuerzo y el desarrollo de la personalidad a partir de valores y actitudes que favorezcan la responsabilidad social y el respeto a la igualdad de derechos”.*

Aunque el análisis específico en la universidad corresponde a otra contribución de esta revista, así como las interesantes aportaciones del documento de investigación de Amnistía Internacional (2003) sobre la enseñanza de los derechos humanos en las escuelas de magisterio y facultades de pedagogía y ciencias de la educación, para completar los datos aportados hasta ahora me permito recoger una de las conclusiones del informe: en nuestro país prácticamente ningún futuro educador profesional oye algo de derechos humanos durante sus tres o cinco años de formación básica. No hay asignaturas directamente referidas a su estudio. Y las que los contienen sólo lo hacen indirectamente, centrándose en otras líneas de actuación educativa.

La enseñanza de derechos humanos es un punto de vista moral

Por lo que hemos visto, el panorama es, realmente, desolador. Ni en el ámbito universitario, el referido a la pedagogía, ni más ni menos, ni en el resto de niveles educativos, la enseñanza de derechos humanos no es que ocupe un lugar escaso, es que casi no tiene lugar.

Si se observa con detenimiento, en los niveles de primaria y secundaria, esto es, en los referidos a la educación obligatoria, los derechos humanos no forman parte de los objetivos o fines de formación sino como contenido cultural a transmitir y de forma

escasa. Nos parece insuficiente. Es insuficiente e inadecuado el modo en que los derechos humanos aparecen como objetivo instructivo. Pero lo peor de todo no es esto. Lo grave es que se sustrae la perspectiva de los derechos humanos como un punto de vista moral, de carácter crítico, que permita a los alumnos comprender éticamente qué significa desarrollarse hoy como un ser humano y qué significa comportarse humanamente con los demás.

Estas deficiencias son las mismas que se pueden extraer del informe de Amnistía Internacional. Los futuros profesionales de la educación no se preparan desde un concepto de educación y de persona educada que incluya, como criterio de contenido y de forma, en la conocida terminología de Peters, a los derechos humanos. Esto es importante, porque significa que estos derechos no llegan a constituirse en una perspectiva necesaria de juicio teórico y práctico sobre las condiciones que nos permiten afirmar que alguien está educado y, por tanto, tampoco sobre lo que es una educación de calidad, a la altura de nuestro tiempo. Nadie niega que los derechos humanos sean relevantes, pero si no forman parte sustantiva de los procesos de formación humana, entonces seguirán siendo contemplados como algo externo, perteneciente a la esfera política profesional, alejados de los intereses cotidianos.

El artículo 26 de la Declaración Universal de derechos humanos afirma que la educación

es uno de estos derechos. Pero, además, establece también que la educación es el derecho a través del cual se propone extender el conocimiento, promoción y defensa del resto de derechos. La responsabilidad moral de los educadores ante la tarea que se les encomienda no es poca. En realidad, hay una sintonía conceptual y práctica extraordinaria entre ser educador y el derecho a ser hombre que proclama la Declaración de 1948. Los educadores tienen la importante labor de desarrollar la humanización de las nuevas generaciones. Su tarea consiste en favorecer las condiciones de posibilidad del crecimiento humanizador, condiciones que tienen su refrendo legal y moral en todos y cada uno de los derechos humanos. Hay a diario, desgraciadamente, violaciones constantes de estos derechos, violaciones que turban las conciencias de las personas sensibles. Sin embargo, pocas veces se afirma -y no suele escandalizar a casi nadie- la grave violación de la dignidad humana que supone sustraer a los alumnos su derecho a alcanzar con plenitud humanizadora la condición de agentes, de personas libres y responsables.

Los educadores comprometidos tienen que luchar a diario por justificarse a sí mismos el sentido y la utilidad de su tarea. Cada educador tiene que resolver este dilema a su modo en la actividad de cada día. Hay muchas y variadas formas de mantener vivo y de renovar permanentemente el entusiasmo por transmitir a nuestros alumnos un sentido profundo de

la formación. Pensamos que una manera adecuada de que los educadores alcancen esa perspectiva y se mantengan en ella, radica en ver en todos y cada uno de sus alumnos, unos *sujetos de derechos*. De este modo, la enseñanza de derechos humanos adquiere un sentido singular: no es sólo, para los educadores, una parte más del currículo, sino el reflejo del futuro desarrollo humanizador de sus alumnos.

Cabe preguntarse, entonces, como ya hicimos en otro momento (Gil, Jover y Rejero, 2001) por qué no se enseñan habitualmente en los centros donde se forman los profesores y en las aulas de los colegios. Porque, a pesar de tantas declaraciones sobre su importancia, la enseñanza de los derechos humanos choca con numerosos obstáculos: la indefinición curricular de los derechos, programas sobrecargados, temor a posiciones de contenido ético y político, etc. Por otro lado, a menudo se sigue pensando en la teoría y la práctica educativa desde perspectivas localistas muy centradas en los valores y costumbres particulares, en las que criterios de clara aspiración universal como los derechos humanos encuentran a veces muy difícil acomodo. Como es sabido, la propia noción de derechos humanos ha sido objeto de diversas críticas y consiguiente necesidad de revisión, a la vista principalmente de la tendencia a una creciente globalización.

Estas dificultades para su enseñanza tienen también su expresión en que la educación

y los derechos humanos mantienen entre sí diferentes vínculos: la educación es uno de los derechos humanos proclamados en la Declaración Universal de 1948 y en otros textos; la educación es el derecho humano encargado de enseñar el resto de derechos y de extender su conocimiento; los derechos humanos promueven el derecho a ser hombre/mujer, y este derecho sólo puede alcanzarse en toda su expresión a través de la educación de las nuevas generaciones; la educación es un proyecto de humanización permanente y los derechos humanos permiten garantizar social y políticamente ese proyecto; los derechos humanos ayudan a desarrollar un pensamiento y una práctica educativa que tenga como aspiración alcanzar una educación humanizadora, esto es, comprometernos en adoptar decisiones que resalten lo específicamente humano y personal de nuestros alumnos. Todas estas vinculaciones, y algunas más, expresan en realidad las diferentes dimensiones de los derechos humanos: dimensiones que se reflejan en la educación, a su vez, de múltiples maneras o perspectivas: como marco político, como marco ético, como educación cívica, educación moral, educación política, educación para la paz, educación intercultural, contenido histórico, etc. Esta situación, positiva en sí misma, prueba la relevante presencia de estos derechos en los elementos constitutivamente esenciales de la educación, en realidad, del ser humano. Sin embargo, este mismo argumento es el que explica, en parte, que,

desde un punto de vista organizativo y curricular, los derechos humanos *queden fuera*: son tan importantes, tan *naturales*, tan abarcadores... que están ahí, como la noche y el día. Esto es un error de perspectiva. Ni los derechos humanos son tan naturales, ni su presencia es espontánea. El enfoque adecuado, desde la mirada pedagógica, estriba en esforzarnos por establecer una identidad curricular que justifique su presencia en la enseñanza. En este sentido, los principales objetivos generales y diferenciadores con otras enseñanzas que podemos conseguir con los derechos humanos pueden sintetizarse en los siguientes:

- Descubrir el valor de todos y cada uno de los seres humanos.
- Adoptar un compromiso humanizador para extender los valores de los derechos humanos en nuestro entorno.
- Valorar críticamente la situación del lugar donde vivimos, teniendo como criterio el desarrollo y cumplimiento de los derechos humanos.

Se trata, pues, de mostrar ante los alumnos la importancia del derecho a ser persona, esto es, a desarrollar un proyecto personal de vida, y el derecho a ser tratado humanamente. La principal razón para justificar la enseñanza de los derechos humanos en todos los niveles educativos es que se podría lograr un mundo más humano si las nuevas generaciones asumieran que todas las personas estamos unidas en un proyecto común

de humanización a través de los derechos humanos.

Como ya hemos expuesto en otro trabajo (Bárcena, Gil y Jover, 1999, pp.43-70), el derecho a ser hombre es un criterio moral universal porque abarca a todos los hombres en lo que tienen más de común: su inacabamiento como tarea irrenunciable. Por otra parte, es un criterio moral particular porque el derecho a ser hombre (la tarea de hacernos) es una empresa en la que somos insustituibles: se concreta en voluntades individuales que expresan con mayor o menor empeño su capacidad de valorar, de reinterpretar la herencia recibida según los intereses y necesidades personales. El sentido universalista y particular del derecho a ser hombre, permite descubrir así un ideal común de humanidad en tensión dialéctica con un ideal del yo particular. Quien es consciente de esta tensión, también lo será de la responsabilidad individual de mantener su ideal del yo sin esperar a la intervención del Estado, de las instituciones o de los grupos sociales. Quien es consciente de esa tensión, también lo será de la responsabilidad común con otros individuos de saber valorar el empeño de otros ideales del yo distintos y hasta opuestos al propio, por su colaboración en elaborar nuevos ideales de humanidad. Necesito a los otros con sus particulares formas de querer ser hombres para que mi tensión individual –mi historia particular– entre el ideal del yo que quiero darme y el ideal común de humanidad que diviso no lleguen nunca a

identificarse, esto es, ni llegar a absolutizar mi proyecto personal de vida, que es el riesgo trágico en cualquier búsqueda de la excelencia personal, ni llegar a absolutizar tampoco las forma de vida actuales, que es la enfermedad del miope existencial.

Aprender a respetar el valor de cada ser humano es, en la actualidad, una de las enseñanzas más necesarias, pero también la más difícil de equilibrar ante los riesgos del puro relativismo y del absolutismo de valores. Por encima de mis preferencias, tengo que atenerme a la consideración respetuosa de las preferencias de los demás aunque no esté de acuerdo. De este modo, el valor que se está respetando y dando un carácter preeminente no es el contenido de mis preferencias, pues lógicamente éstas pueden estar equivocadas, sino el principio de que mi acción debe seguir el dictamen de mi conciencia, lo mejor formada posible. Reconocer que el respeto incondicionado ha de dirigirse al principio de la acción y no al hecho de ejercer todo lo que la libertad de conciencia determine, significa que aunque considere que la elección está equivocada, e incluso castigada por las leyes, hay un valor en el ser humano, que es su dignidad, por el cual nadie, ni tan siquiera él mismo, puede hacerle renunciar a su derecho a ser hombre en la línea que su conciencia le determine.

Los derechos y los deberes son las dos caras de una misma moneda. Es cierto que, dependiendo de la época histórica en la que nos encontremos, se tiende más a resaltar

unos en detrimento de los otros. Pero lo más característico del hombre como sujeto de derechos es que es capaz de asumir, a su vez, deberes y obligaciones hacia sí mismo y los demás. En este sentido, los derechos humanos no sólo han de ser contemplados como derechos que “se me reconocen” sino también como derechos que “he de reconocer” en los demás y que, por tanto, me imponen un deber de comportamiento hacia mí mismo y los otros (Fernández Ruiz-Gálvez, 2003). Tiene una importancia extraordinaria pedagógica hacer ver a los alumnos que quienes tenemos derechos asumimos, al mismo tiempo, deberes.

Existe una serie de contenidos específicos que pueden utilizarse para la enseñanza de derechos humanos: declaraciones, organismos internacionales, la situación de los derechos en diferentes lugares del mundo, ONGs que trabajan en este campo, historia de los derechos, situación de colectivos concretos (minorías, mujeres, niños, etc.). Pero la enseñanza de los derechos humanos no necesita limitarse a estos contenidos. Lo más frecuente es que recurramos a las posibilidades ya presentes en el currículo. Muchos contenidos que aparentemente no tienen una relación directa con los derechos humanos, pueden utilizarse, sin llegar a extremos ridículos, con esta intención formativa. Por ejemplo, en educación infantil, una actividad sobre el organismo humano puede ayudarnos a enseñar la interdependencia y la solidaridad. Por tanto, lo importante pedagógicamente para enseñar los derechos humanos no es la

actividad o el contenido en sí, sino el objetivo formativo que perseguimos. Los recursos son un elemento auxiliar en la enseñanza de los derechos humanos. En realidad, lo imprescindible es tener algo de imaginación y estar atentos a nuestra realidad social y política.

La enseñanza de los derechos humanos puede organizarse como un proyecto educativo del centro escolar, como una asignatura más, como una materia transversal, como una semana, quincena o mes "cultural", o como parte de una materia o de un área. En la convivencia escolar nos encontramos habitualmente ante acontecimientos que, a través de una adecuada atención pedagógica, pueden servirnos para ayudar al alumno a comprender el valor del ser humano en todo tipo de circunstancias, y a descubrir que todos tenemos unas aspiraciones comunes de humanización. Sin embargo, pensamos que es imprescindible también *estructurar* algún momento específico de la actividad escolar que nos asegure el logro de los objetivos que buscamos.

Como ya hemos indicado, la enseñanza de la dignidad humana y su concreción en los derechos humanos, puede contemplarse desde los educadores no sólo como un objetivo de formación sino también como un criterio global de actuación educativa, que nos sirva para reconsiderar, profundizar y ampliar nuestros modos de pensar y actuar en educación. Como ya hemos analizado en otro trabajo, esto supone, epistemológicamente,

considerar la posibilidad de elaborar una Teoría pedagógica de los derechos humanos (Gil, 2003). Esta propuesta no se centra en la enseñanza directa de un objetivo de instrucción sino en un conjunto de consideraciones, especialmente referidas a los fines de la formación humana en general, que nos permitan mejorar nuestro juicio educativo y nuestros actos con intencionalidad formativa.

¿Para qué le sirven los derechos humanos a un educador? Para comprender que su tarea se debe desarrollar desde una perspectiva humanizadora encaminada a lograr ayudar a sus educandos a que alcancen proyectos de vida, personales y sociales, más humanos y a que los desarrollen mediante un trato más humano.

La idea de la dignidad humana, base constitutiva de los derechos humanos, contribuye decisivamente a resaltar parte de las bases éticas de la educación porque nos ayuda a *comprender el significado humanizador de las finalidades educativas*. Nos ayudan a comprender que cuando afirmamos que la tarea educativa trata de favorecer el desarrollo personal, de ayudar a lograr proyectos de vida, de alcanzar una posición personal en la existencia o de aspirar a una vida más humana, este proyecto tiene en los derechos humanos el reconocimiento jurídico y ético de mínimos necesarios para establecer qué valores resaltan la condición humana. Los educadores que, además de enseñar estos derechos, pretenden hacer de la educación

un derecho humano son los que, a su vez, están guiados por el interés pedagógico de resaltar lo más humano de sus alumnos, lo más universal, los horizontes de existencia más abiertos y seguros desde la búsqueda de sí mismos, de su identidad particular, de su proyecto de vida. Comprender el significado humanizador de las finalidades educativas, desde los derechos humanos, supone en realidad mostrar a los alumnos el reto de saber vivir más humanamente, el reto de sustituir las miopías localistas por empeños de auténtica envergadura existencial: *“que allí donde estés logres para todos más libertad, más justicia, más igualdad, más pluralismo, más tolerancia, más solidaridad...”*.

Por otra parte, los derechos humanos ofrecen a los educadores el horizonte crítico necesario para saber armonizar sus funciones conservadoras y transformadoras. Estos derechos reflejan los valores humanizadores esenciales (Galán Juárez, 1999) que han de ser conquistados y conservados una y otra vez por cada nuevo sujeto en formación. Pero, al mismo tiempo, esos derechos han de ser contemplados y proyectados como horizontes de valor, de transformación (Ignatieff, 2003). De este

modo, los educadores pueden percibir en los derechos humanos un contenido histórico de moralidad que permite valorar el progreso moral individual y colectivo. Un educador puede animar a sus alumnos a que aspiren a lograr una madurez moral consistente en saber analizar críticamente si sus comportamientos, las normas de convivencia o las instituciones amplían o reducen las expectativas de moralidad de los derechos humanos.

Los derechos humanos, como es evidente, no abarcan todas las obligaciones morales de un educador, pero sí nos ayudan a comprender la música, el tono, la melodía del fondo antropológico, filosófico y moral de todas ellas. Me parece que, a un educador, la enseñanza de los derechos humanos, a través del conocimiento del alcance jurídico, político y moral de la dignidad humana, puede favorecerle una visión apasionada de las diversas y múltiples posibilidades del desarrollo humano. Esa visión apasionada es la misma que tiene que acompañar al educador para poder transmitir a sus alumnos que, tras las múltiples formas de llegar a ser, compartimos unos ideales básicos de realización personal y social.

Bibliografía

AMNISTÍA INTERNACIONAL (2003): *Educación en derechos humanos: asignatura suspensa (Informe sobre la formación en las escuelas de magisterio y facultades de pedagogía y ciencias de la educación en materia de derechos humanos)*. Madrid: Amnistía Internacional. (Edición electrónica: <http://www.es.amnesty.org/temas/educa/materiales.shtml>).

- BÁRCENA, F., GIL, F. Y JOVER, G. (1999): La socialización como forma de educación moral, en Autores, *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 43- 70.
- DALLAIRE, R. (2004): Entrevista a Roméo Dallaire. *EP(S)*, 4-04-2004, pp.16-19.
- FERNÁNDEZ RUIZ-GÁLVEZ, E. (2003) *Igualdad y derechos humanos*. Madrid: Tecnos.
- GALÁN JUÁREZ, M. (1999): *Antropología y derechos humanos*. Madrid: Dilex
- GIL, F. (2003): Elaboración de una teoría pedagógica de los derechos humanos, en RUIZ CORBELLA, M. (coord.) *Educación moral: Aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel, 71-90.
- GIL, F.; JOVER, G. y REYERO, D. (2001): *La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*. Barcelona: Paidós
- IGNATIEFF, M. (2003): *Los derechos humanos como política e idolatría*. Barcelona: Paidós.

Resumen

En este artículo vamos a analizar la situación de la enseñanza de los derechos humanos en el sistema educativo. Nos ocuparemos de todos los niveles, desde infantil, a bachiller. El objetivo de estas líneas estriba en tratar de comprender el porqué estamos “suspendiendo” esta asignatura y cuáles podrían ser los procedimientos más adecuados para acercar la presencia de los derechos humanos en todos los niveles educativos. Nuestra propuesta se centra en considerar que estos derechos pueden aportar a las nuevas generaciones una perspectiva crítica y de fundamentación acerca del derecho a desarrollarse humanamente y a tratar humanamente a los demás en las dimensiones éticas, políticas y sociales de la convivencia. Las implicaciones pedagógicas, normativas, de esta propuesta abarcan, por un lado, la enseñanza de los derechos humanos como contenido cultural y conquista histórica y, por otra, la elaboración de una teoría pedagógica de estos derechos que nos permita conocer más y mejor la educación. En este último caso no se trata sólo de enseñar estos derechos, sino de integrarlos en el concepto y la práctica educativa.

Palabras clave: niveles educativos, derechos humanos, enseñanza.

Abstract

In this article we are going to analyze the situation of the teaching of the human rights in the educative system. We will take care of all the levels, from pre-school, to bachelor. The aim of this paper is to try to understand why the schools doesn't teach the topic of human rights. We are going to propose some ideas to get the presence the human rights teaching

in all the educative levels. These rights can show to the new generations a critical perspective about the right to become a human being and the right to treat humanly to the people. The pedagogical normative implications of this proposal include, on the one hand the education of the human rights as contained cultural and conquers historical, and on the other the elaboration of a pedagogical theory of these rights that allow us to know more and better the education. In this last case it is not only tried to teach these rights but to integrate them in the concept and the practice of education.

Key words: educative levels, human rights, education.

Fernando Gil Cantero

Facultad de Educación Universidad Complutense

Educación en Derechos Humanos: España suspende

Pedro López López

1. Introducción

Cabe decir que la situación de los derechos humanos en el mundo se ha cubierto de amenazas en los últimos años. Dos hechos han sido particularmente relevantes: la victoria de la doctrina neoliberal en economía, que ha impuesto un modelo de globalización económica especialmente dañino para los derechos sociales, y la lucha contra el terrorismo, que ha impulsado en muchos países modificaciones legislativas que recortan los derechos civiles. Respecto a esto último, en un artículo publicado en julio de 2002, Luis Alegre decía irónicamente: *“Es posible que la única forma de conseguir que los violentos no acaben con nuestro sistema de libertades sea asegurarse de que acaban con él antes los demócratas”*. Algo de esto percibe la ciudadanía: en una conferencia de prensa celebrada en enero de 2002, Donald Rumsfeld hizo el siguiente comentario, que pretendía ser chistoso: “Cualquiera diría, leyendo la prensa, que el problema del mundo es Estados Unidos”. Pues, efectivamente, encuestas posteriores realizadas en Europa señalaron

España no ha cumplido con las recomendaciones en cuanto a los compromisos del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos 1995/2004.

que la opinión pública europea piensa que la paz mundial está amenazada principalmente por Estados Unidos, líder de una proclamada lucha contra el terrorismo que hasta la fecha ha dado frutos más bien inciertos, pues tres años después del terrorífico 11-S el mundo dista mucho de ser más seguro.

Naturalmente, no puede ignorarse que el propio terrorismo constituye una amenaza de primer orden para los derechos humanos, pero la aberración que supone el concepto de guerra preventiva lanzado por Estados Unidos en su proclamada lucha contra el terrorismo, y secundado por países como Israel y Rusia (en este país, a partir del secuestro de la escuela de Beslan), está debilitando considerablemente el derecho internacional basado en el sistema de Naciones Unidas y amenaza directamente a la propia noción de estado de derecho. Como decía el editorial del diario *El País* el 11 de septiembre de 2004, "*Si el 11-S ha tenido un efecto devastador, no ha sido sólo por la acción terrorista de Bin Laden*". Ya en 1978, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos advertía en una sentencia que "*Los Estados no deben..., en nombre de la lucha contra el espionaje y el terrorismo, adoptar cualquiera medidas que consideren apropiadas... El peligro es debilitar o incluso destruir la democracia alegando defenderla*" (citado por Abad Amorós, 2004).

Para algunos autores, y suscribo esta opinión, estos dos hechos concomitantes (globalización neoliberal y lucha contra el

terrorismo) están en íntima conexión. No deja de llamar la atención que en el G-8 se haya creado un grupo de Lucha contra el Terrorismo Igual que el escenario económico existente no es -como quieren hacernos ver los economistas neoliberales- el producto del curso libre de los hechos económicos, sino que, sobre todo, responde a la acción concertada de una serie de poderes económicos; tampoco el escenario de guerra que se nos presenta ha venido "espontáneamente", sino que ha sido preparado para justificar el aplastamiento de las protestas contra un modelo económico profundamente injusto. Nótese cómo hay una abusiva utilización de expresiones vagas como "entorno del terrorismo", "apoyo al terrorismo", etc. que abarca interesadamente a los movimientos sociales que cuestionan el modelo económico dominante. En marzo de 2003, Ramón Fernández Durán, miembro de Ecologistas en Acción, publicó un libro titulado *Capitalismo global y guerra permanente*, en el que se pone de relieve que ha terminado la época de la "globalización feliz" y entramos en una era de guerra permanente dictada por las necesidades del sistema.

No es otra la tesis de la última película de Michael Moore. En un artículo publicado en el diario *El País* (18-8-04), el escritor británico John Berger decía de "*Fahrenheit 9/11*" que:

...declara que una economía política generadora de una riqueza que aumenta sin cesar, rodeada de una pobreza que también aumenta de forma desastrosa, necesita, para

sobrevivir, una guerra continua con algún enemigo exterior inventado para mantener el orden y la seguridad en el interior. Necesita una guerra interminable.

El modelo económico dominante promueve un tipo de ciudadano que se ocupe de consumir compulsivamente (la publicidad movió en 2002 446.000 millones de dólares, según el informe de 2004 del World Watch Institute), que se desocupe de las cuestiones políticas y sociales, y que esté permanentemente asustado con el terrorismo y con la delincuencia común (en gran parte, derivada de las condiciones precarias de trabajo, de la exclusión social de una masa cada vez más importante de desempleados y de la desestructuración social que provocan estas condiciones), y, a partir de aquí, que demande un mundo fuertemente policial y militarizado. No hay más que ver un telediario para darse cuenta de que recibimos por televisión una información con altísimos contenidos de propaganda y publicidad. En los últimos tiempos, el grueso de esta información se reduce a lucha contra el terrorismo, crónica de sucesos, y deportes.

¿Qué cabe decir, en este escenario, de la conciencia ciudadana hacia los derechos humanos? Lo que cabe es, ciertamente, desalentador. El racismo, la xenofobia, la intolerancia, la violencia cotidiana (incluido el drama de la violencia de género), florecen en condiciones cada vez más fértiles

(afortunadamente, también hay otras manifestaciones más esperanzadoras, como la inmensa contestación social que a nivel mundial tuvo el ataque a Irak de marzo de 2003).

Ante este panorama, parece evidente que la educación debería ser el ámbito idóneo para generar "anticuerpos" contra estos virus mortales para la democracia que son la intolerancia, el racismo, la xenofobia, el autoritarismo, la discriminación sexual, etc. Es imprescindible, si no queremos llegar a ver un mundo absolutamente falto de cohesión social, reforzar la formación cívica de los niños en las etapas educativas preuniversitarias, así como de los jóvenes en la universidad. La educación en valores, la educación para la paz, la educación para el respeto a los derechos humanos... para la convivencia democrática, en definitiva, debe formar parte ineludible de la formación integral de todas las personas.

2. El trabajo del Equipo de Educación en Derechos Humanos de la Sección Española de Amnistía Internacional¹

Dentro del marco general descrito por Kate Moriarty, Coordinadora Internacional de Educación en Derechos Humanos de Amnistía Internacional (ver artículo suyo en este mismo número monográfico), y que

1. Este epígrafe ha sido redactado por Carmen Mínguez Márquez, ex responsable del Equipo de Educación en Derechos Humanos de la sección española de Amnistía Internacional.

todos los grupos de trabajo de A.I. deben asumir, en cada país los grupos adaptan estas líneas generales a su situación particular, detallando en un plan de actuación anual las tareas que se llevarán a cabo.

Dentro de las tareas más habituales en educación, no hay grandes diferencias entre las secciones (cada país representa una sección de Amnistía Internacional): se trabaja estrechamente con el educador para apoyarle en su tarea de sensibilización, elaborando materiales pedagógicos, participando en diversas actividades en los centros, etc. Una acción específica dentro de la sección española es la denominada "Una postal, una vida". En ella, se elaboran unidades didácticas para el educador y se preparan postales para que los menores (niños o jóvenes) las envíen a las autoridades de los países donde se producen violaciones de derechos humanos. Esta campaña educativa está íntimamente ligada a la que en ese momento está llevando a cabo Amnistía Internacional en el ámbito de la sociedad, pero adaptándola al mundo infantil y juvenil con el fin de que sea más fácil la sensibilización y la movilización de los menores.

A medida que los grupos de cada país van teniendo más recursos, van ampliando sus objetivos, asumiendo más actividades o dotándolas de nuevas dimensiones. En este sentido, aunque sigue siendo muy importante el apoyo puntual que un miembro de AI puede proporcionar a un educador,

el equipo cree que la estrategia tiene que pasar por conseguir que sea el educador el que cada día en el aula promueva con sus alumnos los derechos humanos, empezando por la propia relación interna entre el educador/a y los jóvenes. Con este fin, se trabajó en los Centros de Profesores y Recursos impartiendo talleres junto a otras organizaciones que trabajaban otros aspectos de los derechos humanos. De esta manera, se cubría el amplio espectro de la Declaración Universal de Derechos Humanos, ampliando hasta los llamados derechos de tercera generación. Sin embargo, esta experiencia, que fue altamente gratificante, también hizo ver al equipo que lo fundamental es que el profesorado tenga ya una capacitación para educar en derechos humanos, más que acceder a los pocos profesores que se inscribieran en los cursos de reciclaje. Sin embargo, para elaborar una propuesta sólida primero había que investigar la situación actual en nuestro país. Así se hizo, culminando con la elaboración del informe que se resume en el siguiente epígrafe.

Otro tema que el equipo se planteó investigar fue el de juegos y juguetes que transmiten contenidos contrarios a los derechos humanos. El origen de esta inquietud fue la carta enviada por un socio denunciando haber visto en un catálogo de un prestigioso centro comercial el anuncio de un juguete denominado "*Unidad de tortura*". Lo sorprendente no

era sólo la posibilidad de comprar este juguete, sino que la edad recomendada era *"no menor de 3 años, ya que contiene piezas pequeñas que pueden ser tragadas"*. El equipo encontró que no existía legislación alguna sobre los contenidos de juegos y juguetes. Si bien los aspectos de salud y seguridad están regulados hasta en sus más mínimos detalles, no ocurría lo mismo con los contenidos de juegos y juguetes, quedando en manos del propio fabricante los contenidos transmitidos. Así, el menor se veía indefenso en el aspecto lúdico, crucial, a nuestro entender, en la formación integral del menor. Cuando el equipo se internó en el mundo de los videojuegos, la cuestión era similar, pero con dos circunstancias agravantes: por un lado, la falta de capacidad de muchos padres para adentrarse con sus hijos en el mundo informático, por lo que la supervisión era mucho más complicada; por otro lado, en los videojuegos el jugador es el protagonista de la acción, por lo que la inducción a la comisión de determinadas violaciones de derechos humanos tenía un aspecto mucho más íntimo y profundo. Además, en las publicaciones especializadas o en el propio folleto del videojuego se animaba a utilizar la versión más violenta, si es que había varias, y se ridiculizaban los escrúpulos que se pudieran manifestar ante estas violaciones. Sería muy largo exponer todas las conclusiones, que pueden consultarse en los informes *"¿Traerán los Reyes Magos matanzas y ejecuciones?"* (1999) y *"¿Sabes a qué juegan tus*

hijos?" (2000), centrado en los videojuegos que contienen torturas, ya que la sección estaba en plena campaña contra la tortura.

Desde que se inició la investigación se han producido avances, especialmente en el sentido de la creación de un Código de Autorregulación del sector por el que, entre otras cosas, debe indicarse en cada videojuego la edad recomendada por un organismo especializado independiente, así como ciertos indicadores del motivo de la clasificación de dicha edad. Sin infravalorar este avance, el equipo sigue pensando que la mayor preocupación debe ser la protección del menor, y los valores que deben ser fomentados están muy claramente definidos en el propio Preámbulo de la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por España, que recoge textualmente: [el niño] *"...debe ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad"*. Por tanto, el equipo pide una legislación nacional o europea completa de protección del menor.

3. Educación en Derechos Humanos en España: asignatura suspensa

En este epígrafe se presenta un resumen del informe presentado en 2003 por la Sección Española de Amnistía Internacional,

bajo el título *“Educación en Derechos Humanos: asignatura suspensa. Informe sobre la formación en las escuelas de magisterio y Facultades de Pedagogía y Ciencias de la Educación para la educación en materia de Derechos Humanos”*. El informe pretende reflejar el nivel de cumplimiento del *Plan de Acción Internacional del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004*.

Amnistía Internacional parte de la convicción de que es creciente la necesidad de afrontar diversos retos que en la actualidad tiene nuestra sociedad, como la integración de la diversidad de culturas y de minorías étnicas e ideológicas que cada vez en mayor medida conviven en la sociedad española, el incremento de la violencia, el racismo y la xenofobia o la violencia de género. Para trabajar sobre estos aspectos es imprescindible la colaboración y formación de los profesionales de la educación, que deben potenciar la extensión y profundización de la educación en derechos humanos en toda la población.

Una democracia que se precie de serlo debe tener como uno de sus pilares fundamentales el respeto a los derechos humanos, y no puede permitirse que la violación de los mismos la vacíe de contenido. Por ello, es fundamental la promoción de los derechos humanos desde el ámbito educativo. Es lógico, por tanto, que la normativa nacional e internacional y las declaraciones con que se han cerrado numerosos encuentros

de alto nivel en este ámbito, apoyen la idea de que la educación en derechos humanos debe formar parte del *currículum* en los estudios universitarios, especialmente en la formación del profesorado. La educación en derechos humanos es clave para ayudar a conseguir un alumnado más comprometido con su promoción y respeto.

Para la UNESCO, la educación en la esfera de los derechos humanos tiene como finalidad:

- a) *Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;*
- b) *Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;*
- c) *Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;*
- d) *Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática.*
- e) *Intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz.”*

El *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004* recomienda a los Estados miembros las siguientes medidas:

- Creación de un Comité Nacional que desarrolle y dirija la educación en derechos humanos.

- Plan de Acción para la educación en derechos humanos en el ámbito estatal o comunitario.
- Elaboración de materiales.
- Colaboración con las ONGs.

Ante los indicios de que el nivel de cumplimiento de los compromisos internacionales del Estado español en materia de educación en derechos humanos no es satisfactorio, Amnistía Internacional analizó el estado en que se encuentra la formación en dicha materia.

Desde el análisis de los instrumentos legislativos internacionales más relevantes, el informe evalúa la situación de la educación en derechos humanos en la formación de los profesionales de la educación, así como su implantación en los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del profesorado, Facultades de Pedagogía y Cursos de Adaptación del Profesorado (C.A.P.). En concreto, el estudio elaborado se marcó los siguientes objetivos:

- Conocer la situación de la educación en derechos humanos en las Facultades de Ciencias de la Educación y Escuelas de Magisterio (Formación del Profesorado, Pedagogía y los Cursos de Adaptación del Profesorado) en todo el territorio español.
- Investigar los planes de estudios del mayor número de facultades y escuelas posibles para conocer la existencia de asignaturas de educación en derechos

humanos o niveles de implantación de éstos en otras asignaturas.

- Recoger los intereses de todos los sectores educativos (autoridades educativas, profesorado y alumnado) sobre la educación en derechos humanos.
- Recabar información acerca de los futuros planes de las facultades y escuelas en torno a este tema.
- Evaluar a grandes rasgos, los conocimientos que sobre derechos humanos poseen el profesorado y el alumnado
- Saber si se dispone de material necesario para la enseñanza de los derechos humanos.
- Averiguar el grado de interés que para todos los sectores supone esta preparación.
- Conocer el nivel de implicación que tienen los distintos organismos educativos (Comunidades Autónomas y MECD) en las directrices recomendadas por las Naciones Unidas en el Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos.1995 / 2004

La metodología se desarrolló en tres líneas: 1) Presencia en los planes de estudio y en sus directrices de asignaturas de educación en derechos humanos. 2) Nivel de conocimiento y preparación del alumnado de Facultades de Educación y Pedagogía, así como de Escuelas de Magisterio. 3) Compromiso del Gobierno de la nación y de las Comunidades Autónomas con las directrices de las Naciones Unidas sobre educación en derechos humanos.

El estudio se realizó en centros universitarios públicos, en el período que comprende los cursos 2000/2001 y 2001/2002. A lo largo de estos cursos académicos se recabó la información sobre los planes de estudio de Pedagogía y Magisterio de Primaria en 47 universidades (45 centros en 2000/2001 y 34 centros en 2001/2002). Asimismo, el estudio se extendió a los Cursos de Adaptación del Profesorado.

Por otro lado, se pasaron dos tipos de cuestionarios en veinte universidades, destinados a profesorado y alumnado. Los cuestionarios se distribuyeron previa entrevista con las autoridades educativas de cada centro, y se contó con la colaboración del profesorado. Otra vía de investigación consistió en solicitar información a través de cartas al Ministerio y a los Consejeros de las Comunidades Autónomas. La información que se pedía era relativa al nivel de implicación de nuestro país en la recomendaciones de las Naciones Unidas en el *Decenio*. Para este mismo fin, Amnistía Internacional se dirigió a las Naciones Unidas, recibiendo del Alto Comisionado para los Derechos Humanos un amplio informe de la situación de los países europeos en cuanto a cómo se han concretado las recomendaciones sobre educación en derechos humanos. La misma información se pidió a otros organismos europeos, con el objeto de establecer una comparación con otros países de nuestro entorno. Dicha comparación no deja a España en buen lugar.

3.1. Resultados

Cumplimiento de las recomendaciones el Decenio de Naciones Unidas para la educación en Derechos Humanos

El *Decenio* señala las siguientes medidas necesarias para el cumplimiento de sus objetivos:

- Medida 1: Creación de un Comité Nacional para la educación en la esfera de los derechos humanos. Este Comité debe estar integrado por representantes de los organismos gubernamentales y de las organizaciones no gubernamentales competentes, y debe encargarse de la elaboración del plan nacional, así como de mantener contacto con órganos regionales e internacionales.
- Medida 2: Realización de un estudio de referencia, con el objeto de evaluar necesidades a nivel local y nacional.
- Medida 3: Determinación de prioridades y definición de grupos necesitados. Las prioridades serán señaladas a corto, medio y largo plazo. Entre los grupos necesitados pueden contarse funcionarios (de la administración de justicia, del gobierno y del poder legislativo), grupos profesionales influyentes (maestros y encargados de la elaboración de planes de estudio, trabajadores sociales, profesionales de la salud, profesionales de los medios de difusión y periodistas, abogados), organizaciones y grupos, sectores escolares, y otros (sectores

- vulnerables como refugiados, inmigrantes, pobres, discapacitados, presos, etc.).
- Medida 4: Elaboración del Plan Nacional, estableciendo un conjunto amplio de objetivos, estrategias y programas de educación en la esfera de los derechos humanos y mecanismos de evaluación.
 - Medida 5: Ejecución del Plan Nacional. Si no se ejecuta, el plan no tendrá credibilidad.
 - Medida 6: Examen y revisión del Plan Nacional. El plan debe someterse a examen periódico, de manera que se revisen las medidas pertinentes en orden a atender eficazmente las necesidades definidas en el estudio de referencia (medida 2).

Amnistía Internacional comprueba en este informe el escaso interés del Estado español en promover la educación en derechos humanos, al no crear ninguna de las medidas propuestas para cumplir los objetivos del *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*. A este respecto, resulta sintomático, y lamentable, que ni el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, ni las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas (salvo la de Cataluña) respondieran a la información requerida por Amnistía Internacional. Por otro lado, AI ha podido comprobar que otros países europeos sí han puesto en marcha alguna de estos mecanismos. Así, Francia, Holanda, Portugal, Noruega y Suecia poseen un Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos;

Irlanda, Dinamarca, Francia y Portugal han puesto en marcha planes de acción. No obstante, no parece que el nivel de cumplimiento, en general, sea altamente satisfactorio, según la información obtenida por AI.

Nivel de conocimientos del alumnado y el profesorado

Para esta parte del trabajo se elaboraron unos cuestionarios que fueron contestados en un total de veinte universidades. Igualmente, el estudio incorporó 254 cuestionarios contestados por profesores de ambas titulaciones. Asimismo, se examinaron los planes de estudio de cuarenta y siete universidades entre los cursos 2000/2001 y 2001/2002. Se incluían Escuelas de Magisterio, Facultades de Educación y Cursos de Adaptación del Profesorado (CAP).

El cuestionario para alumnos contenía 13 preguntas más unos renglones para recoger comentarios libres. Contestaron un total de 2100 alumnos de Magisterio y 730 de Pedagogía o Educación. En el caso de Magisterio, el 85% de los encuestados estaban en tercer curso, y en el caso de los de Pedagogía, un 70% estaban en tercero, cuarto o quinto. En cuanto a los profesores, el cuestionario que se preparó tenía 12 preguntas y unos renglones para comentarios libres.

El estudio se llevó a cabo entre noviembre de 2000 y noviembre de 2001. Por lo que se refiere a los tres aspectos evaluados a través

de los cuestionarios recogidos, puede concluirse lo siguiente:

Alumnado

En cuanto al nivel de preparación en derechos humanos, un 90% de los alumnos de Magisterio y un 82% de los de Pedagogía se consideran insuficientemente preparados. Estos datos son corroborados por la opinión del profesorado, que en un 84% estima que los alumnos salen insuficientemente preparados en materia de educación en derechos humanos.

Pero aparte de esta estimación, en los cuestionarios se incluyeron a los alumnos preguntas sobre algunos de los derechos humanos, cuyas respuestas manifestaron carencias preocupantes. Uno de los items planteaba si conocían algunos de los más importantes documentos en materia de derechos humanos. El documento que más se conocía, aunque escasamente, era la Declaración de los Derechos del Niño. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, dos pilares de la normativa sobre derechos humanos, eran prácticamente desconocidos. Tanto los alumnos de Magisterio como los de Pedagogía manifestaban conocer "Poco o Nada" estos documentos, en un porcentaje superior al 95%.

Los estudiantes de Magisterio y Pedagogía desconocen mayoritariamente los textos

de referencia relacionados con los derechos humanos; ni siquiera la mitad conoce la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Sobre este tema, no obtienen la información del profesorado. En su mayoría, manifiestan que no hay asignaturas que traten la educación en derechos humanos. Piensan que no saben lo suficiente, por lo que creen que se debería incluir en los planes de estudio una asignatura sobre educación en derechos humanos. Como conclusión, manifiestan, también mayoritariamente, que al acabar los estudios no se sienten preparados para educar en derechos humanos.

Profesorado

Más de la mitad (56,3%) no conoce el contenido de las normas y guías para la acción que afectan a los profesionales de la educación con dimensiones en el ámbito de los derechos humanos. Por otro lado, el profesorado manifiesta, mayoritariamente (93,3%), que debería haber más asignaturas y actividades sobre educación en derechos humanos.

Planes de estudio

En cuanto a la revisión de los planes de estudios, ha permitido constatar la total carencia de asignaturas sobre educación en derechos humanos, tanto en los de Magisterio como en los de Pedagogía. Puede decirse, sin embargo, que existen asignaturas relacionadas con algún aspecto de los

derechos humanos, sin que ello suponga que el alumnado recibe una formación global para la educación en derechos humanos. La misma carencia se observa en los planes de los Cursos de Adaptación del Profesorado (CAP).

3.2. Conclusiones

Con estos resultados a la vista, las conclusiones fueron las siguientes:

- El alumnado de Escuelas de Magisterio y Facultades de Pedagogía y Ciencias de la Educación no sale preparado en cuanto a conocimientos de derechos humanos.
- Los planes de estudio de estos centros no incluyen asignaturas de educación en derechos humanos.
- España no ha cumplido con las recomendaciones en cuanto a los compromisos del *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos 1995/2004*.
- Más de la mitad del profesorado desconoce el contenido de las normas y guías para la acción que afectan a los profesionales de la educación con dimensiones en el ámbito de la educación en derechos humanos.

3.3. Recomendaciones de Amnistía Internacional

Amnistía Internacional recuerda al Gobierno Español y a los Gobiernos de las Comunidades Autónomas su responsabilidad en

la puesta en marcha de las directrices señaladas por el *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos 1995/2004*. En concreto:

- Elaboración de un Plan de Acción Nacional, y/o bien por Comunidades Autónomas con una adecuada dotación de recursos. Las medidas que dicho Plan debe incorporar, según el *Decenio* son:
 - Creación de un Comité Nacional y/o de comités autonómicos, integrado por representantes de organismos gubernamentales, organizaciones no gubernamentales con experiencia y capacidad para formular programas en la esfera de la enseñanza de los derechos humanos, y otros representantes de la sociedad civil (sindicatos, asociaciones profesionales, etc.).
 - Realización de un estudio de referencia que identifique las necesidades más apremiantes nacional y localmente.
 - Determinación de prioridades y definición de grupos necesitados.
 - Elaboración del Plan Nacional, o del Plan Autonómico.
 - Ejecución del Plan Nacional o Autonómico.
 - Examen y revisión del Plan Nacional o Autonómico.
- Creación de un Comité Nacional y Comités Autonómicos con las siguientes funciones:
 - Evaluación de necesidades y formulación de estrategias en Educación en Derechos Humanos.

- Creación de programas para la educación en derechos humanos.
- Preparación de materiales didácticos y guías para los educadores.

En cuanto a las autoridades educativas, Amnistía Internacional recomienda al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y a las universidades la inclusión en las directrices para los planes de estudio de escuelas y facultades donde se imparten Magisterio y Pedagogía, de materias relacionadas con la Educación en Derechos Humanos.

En cuanto al profesorado universitario que forma a los futuros educadores, Amnistía Internacional le recomienda

asumir la responsabilidad de capacitar a éstos para que transmitan y promuevan la Educación en Derechos Humanos en todas sus actividades y ámbitos. Además, este profesorado puede dirigirse a las autoridades educativas expresando su preocupación por las carencias en materia de Educación en Derechos Humanos, instar a las autoridades universitarias para impulsar asignaturas optativas y de libre configuración relacionadas con dicha materia, formarse y reciclarse en ella, y promover actividades relacionadas.

Nota: el informe puede consultarse en la dirección:

<http://www.es.amnesty.org/temas/educa/materiales.shtm>

Bibliografía

ABAD AMORÓS, R. (2004): *Ciberseguridad: un compromiso de los Estados a partir de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI). Ginebra-2003*. En prensa.

FERNÁNDEZ DURÁN, R. (2003): *Capitalismo [financiero] global y guerra permanente: el dólar, Wall Street y la guerra contra Irak*. Barcelona: Virus.

SECCIÓN ESPAÑOLA DE AMNISTÍA INTERNACIONAL (2003): *Educación en Derechos Humanos: asignatura suspensa. Informe sobre la formación en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Pedagogía y Ciencias de la Educación para la Educación en materia de Derechos Humanos*. Madrid: Amnistía Internacional.

Resumen

Se resume el informe de la sección española de Amnistía Internacional titulado "Educación en derechos humanos: asignatura suspensa" (2003), y se añaden algunos comentarios

sobre los factores que están incidiendo en el deterioro de los derechos humanos en el mundo (particularmente, la globalización económica neoliberal y la lucha contra el terrorismo), así como sobre el papel de la educación para promover los derechos humanos y la convivencia democrática. Asimismo, se comenta sucintamente el trabajo del Equipo de Educación en Derechos Humanos de la Sección Española de Amnistía Internacional.

Palabras clave: Educación en derechos humanos, educación universitaria. Amnistía Internacional, España.

Abstract

Here it is summed up the inform "*Educación en derechos humanos: asignatura suspendida*" (2003), by Amnesty International to wich opinions about the factors wich are influencing on the deterioro of Human Rights in the world (specially the economic neoliberal globalization and the war against terrorism) have been added. Likewise the role the education plays in the promotion of Human Rights and the democratic coexistence is commented. Finally, the work of the Human Right Education Group, from Spanish Amnesty International, is also briefly commented.

Key words: Human Rights Education, University Education, Amnesty International, Spain.

Pedro López López

Universidad Complutense, de Madrid

pedrolopez@caelo.eubd.ucm.es



**Consejo Económico
y Social**

Distr.
GENERAL

E/CN.4/2004/93
26 de febrero de 2004

ESPAÑOL
Original: INGLÉS

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS
60º período de sesiones
Tema 17 c) del programa provisional

**PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS:
INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN**

Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera
de los derechos humanos (1995-2004): Informe sobre los logros
y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades
de las Naciones Unidas en esta esfera

Informe de Alto Comisionado

Resumen

Se presenta este informe de conformidad con la resolución 2003/70 de la Comisión de Derechos Humanos en la que ésta pedía a la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) que, conjuntamente con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), celebrara consultas con todos los Estados Miembros y que presentara a la Comisión en su 60º período de sesiones un informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004, y sobre el establecimiento de un fondo de contribuciones voluntarias para la educación en la esfera de los derechos humanos.

Así pues, en el presente informe se exponen los resultados de las consultas con los Estados Miembros que llevaron a cabo el ACNUDH y la UNESCO en relación con las cuestiones mencionadas. La mayoría de los

Gobiernos consultados comunicaron que habían aumentado sus actividades de educación en la esfera de los derechos humanos, en el marco del Decenio o fuera de él. La mayoría dice que la educación en la esfera de los derechos humanos todavía seguirá siendo prioritaria en sus países, ya que no se han abordado grupos o problemas específicos y todavía no existen mecanismos de coordinación adecuados para la educación en la esfera de los derechos humanos. Por último, la mayoría de los gobiernos que han respondido respaldan la proclamación de un segundo Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos (2005-2014), y el establecimiento de un fondo de contribuciones voluntarias para la educación en la esfera de los derechos humanos; se presentan en detalle algunas sugerencias al respecto.

Introducción

Antecedentes

1. En su 59º período de sesiones, la Comisión de Derechos Humanos aprobó su

resolución 2003/70, en la que pedía a la Oficina del ACNUDH que, conjuntamente con la UNESCO, celebrara consultas con todos los Estados Miembros y que informara a la Comisión en su siguiente período de sesiones acerca de los dos asuntos siguientes:

- a) La creación de un fondo de contribuciones voluntarias para la educación en la esfera de los derechos humanos que el Secretario General debería establecer antes del final del Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos (2004) y cuya administración quedaría a cargo de la Oficina del Alto Comisionado de conformidad con las normas financieras de las Naciones Unidas (párr. 19);
- b) Los logros y los fallos registrados en el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004 (párr. 21).

2. Tras el periodo de sesiones de 2003 de la Comisión, tanto la Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos como la Asamblea General plantearon la cuestión del Decenio.

3. En su resolución 2003/5 la Subcomisión recomendó a la Comisión en su 60º período de sesiones que aprobara el siguiente proyecto de decisión:

“La Comisión de Derechos Humanos, tomando en consideración el informe del Alto Comisionado para los Derechos Humanos sobre las medidas complementarias del Decenio

de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004 (E/CN.4/2003/101), así como las recomendaciones que figuran en el informe del Alto Comisionado sobre la evaluación de mitad del período del Decenio (A/55/360), decide recomendar al Consejo Económico y Social que recomiende a la Asamblea General la proclamación del segundo Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos que comenzaría el 1º de enero de 2005.”

4. En su quincuagésimo octavo período de sesiones, la Asamblea General aprobó resolución 58/181 titulada “Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004”, por la que la Asamblea decidió dedicar en su quincuagésimo noveno período de sesiones una sesión plenaria a la celebración del Día de los Derechos Humanos, el día 10 de diciembre de 2004 en la que se examinarían los logros del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004, y se analizarían las actividades que podrían realizarse en el futuro para reforzarla.

Preparación del informe

5. Con el fin de aplicar la resolución 2003/70 de la Comisión, el ACNUDH y la UNESCO prepararon juntos un cuestionario para recabar la opinión de los Estados Miembros y observadores ante las Naciones Unidas con respecto de los logros y los fallos

del Decenio y de las posibles actividades futuras de las Naciones Unidas en el ámbito de la educación en la esfera de los derechos humanos una vez finalizado éste, incluido el establecimiento de un fondo de contribuciones voluntarias. El 3 de noviembre de 2003, el Director General de la UNESCO y el Alto Comisionado Interino para los Derechos Humanos enviaron una carta a todos los Jefes de Gobierno en la que presentaban los cuestionarios y les alentaban a responder; se enviaron copias de la carta a las Comisiones Nacionales para la UNESCO, las instituciones nacionales de promoción y protección de los derechos humanos y a las oficinas locales del ACNUD y la UNESCO.

6. Al 14 de enero de 2004, el ACNUDH y la UNESCO habían recibido cuestionarios cumplimentados total o parcialmente por:

- a) Órganos gubernamentales (28 países);
- b) Comisiones Nacionales para la UNESCO (2 países); y
- c) Otras entidades, como instituciones de derechos humanos, facultades universitarias, etc. (5 países).

7. En el presente informe se analizarán únicamente 29 respuestas preparadas por órganos gubernamentales y Comisiones Nacionales para la UNESCO (en el momento de redactar el informe estaba pendiente la traducción de una respuesta, que se había presentado en ruso). En anexo figura la lista de las respuestas. Además, en el informe no se nombra a los países sino que

se incide en el análisis comparativo de la información obtenida.

Documentos conexos de las Naciones Unidas

8. La información que figura en el presente informe debe completarse con los dos informes preparados anteriormente por la Oficina del Alto Comisionado en 2000 y 2003:

- a) El informe sobre la evaluación de mitad de período del Decenio (A/55/360), realizado en el año 2000 por la Oficina del Alto Comisionado en cooperación con la UNESCO. En la evaluación se repasaban las experiencias de los cinco primeros años del Decenio y se formulaban recomendaciones generales y recomendaciones en materia de adopción de medidas a nivel internacional, regional y nacional para hacer avanzar la educación en la esfera de los derechos humanos durante el resto del Decenio. Dichas recomendaciones siguen siendo pertinentes y deben tenerse en cuenta al formular políticas para el futuro.
- b) El estudio sobre posibles iniciativas de seguimiento del Decenio, que, entre otras cosas, se refiere a los medios de fortalecer la educación en la esfera de los derechos humanos a nivel nacional, regional e internacional (E/CN.4/2003/101), realizado en 2003 por la Oficina del Alto Comisionado a petición de la Comisión. En el estudio figuran las conclusiones de una serie de actividades organizadas

por la Oficina en este ámbito y se incluyen observaciones de gobiernos, instituciones nacionales, órganos de las Naciones Unidas y organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales.

I. Logros y fallos del decenio

9. La presente sección trata de las iniciativas de los gobiernos en materia de educación en la esfera de los derechos humanos en el marco del Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos de las que se ha tenido noticia y de las cuestiones pendientes.

A. Logros

10. En las 29 respuestas se ha completado esta parte del cuestionario, en la que se indaga acerca de los logros observados durante el Decenio, los marcos y entidades de coordinación correspondientes (centros de coordinación, comités, planes nacionales, etc.) y las principales actividades que se han emprendido. En la mayoría de las respuestas se describen las actividades en materia de educación, capacitación e información pública en la esfera de los derechos humanos que se desarrollaron en los países durante el Decenio.

11. Las cinco respuestas que aludían a la importancia del marco del Decenio lo hacían en términos positivos. Según los encuestados, el Decenio ha "puesto en el

orden del día la cuestión de la educación en la esfera de los derechos humanos", ha contribuido a aumentar la concienciación acerca de la necesidad de la educación en la esfera de los derechos humanos y ha creado un marco para la cooperación internacional en ese ámbito. Ha facilitado además el trabajo en materia de educación en la esfera de los derechos humanos de quienes ya participaban en actividades conexas y ha alentado a otros a incrementarlas.

12. En cuanto al establecimiento de centros nacionales de coordinación de la educación en la esfera de los derechos humanos con el fin de coordinar, aplicar y supervisar las actividades conexas, en las respuestas se destacaban diferentes enfoques. Mientras que cinco países constituyeron un comité específico, en la mayoría de los casos realizaban esa labor los órganos nacionales existentes, como las instituciones nacionales de derechos humanos, los departamentos de derechos humanos de distintos ministerios, las instituciones judiciales y académicas, las Comisiones Nacionales para la UNESCO y los comités parlamentarios. En casi todas las respuestas se indicó que las instituciones trabajaban en cooperación con organizaciones no gubernamentales (ONG).

13. Sólo en dos casos informaron los gobiernos sobre la elaboración y el desarrollo de planes de acción específicos en materia de educación en la esfera de los derechos

humanos. En algunos casos más, los gobiernos aprobaron planes generales de acción en favor de los derechos humanos con un elemento educativo o incluyeron la educación en la esfera de los derechos humanos en planes sectoriales como los dedicados a los derechos de la mujer, los derechos del niño, el sector educativo y diversos derechos económicos, sociales y culturales.

14. En casi todas las respuestas se destacaban las medidas adoptadas en el sistema escolar como por ejemplo: la adopción de leyes y políticas en materia de educación; la preparación y la revisión de los programas de estudios; la revisión de los libros de texto para suprimir los estereotipos y recoger los principios de derechos humanos; la preparación de material docente; la organización de actividades extraescolares, como campamentos juveniles, concursos, excursiones escolares, exposiciones y la celebración de actos en relación con los derechos humanos, así como la organización de actividades de formación para los maestros antes y durante el ejercicio de su profesión.

15. Asimismo, varios gobiernos informaron de las actividades emprendidas a nivel de la enseñanza superior, como la preparación de cursos y licenciaturas en derechos humanos, la creación de cátedras e institutos de derechos humanos, la elaboración de programas de investigación y la organización de conferencias y seminarios.

16. Muchos de los gobiernos encuestados dijeron que durante el Decenio se habían centrado en la capacitación en materia de derechos humanos de los funcionarios de la administración de justicia (policía, profesionales de la justicia y, más raramente, personal de prisiones) antes y durante el ejercicio de sus funciones; con menor frecuencia se menciona en las respuestas la organización de cursos para funcionarios de la administración local, periodistas, fuerzas armadas y empleadores o empleados. Las campañas de información pública se realizaron principalmente en los medios de comunicación y ocasionalmente mediante Internet.

17. Cabe destacar que, en varios casos, las actividades se orientaban en particular a la educación intercultural y contra la discriminación.

18. En algunas ocasiones esos trabajos contaban con el respaldo de organismos de las Naciones Unidas (por ejemplo, la UNESCO, el ACNUDH, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)) y otras organizaciones (el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), el Consejo de Europa). Un gobierno informó ampliamente de los programas de cooperación bilateral en materia de educación y formación en la esfera de los derechos humanos implantados en su región. En algunas respuestas se daba cuenta de

un aumento de la cooperación regional e internacional durante el Decenio.

19. En muy pocas respuestas se incluyó una evaluación de los programas de educación descritos. Un gobierno, que había desplegado importantes esfuerzos educativos con la policía y las fuerzas armadas, informó de que habían disminuido las violaciones de los derechos humanos cometidas por esas instituciones; con los años, disminuyó el número de denuncias en su contra y en encuestas periódicas se observó que mejoraba la imagen de estas instituciones entre los ciudadanos. En otro país, el gobierno destacó que, gracias a los esfuerzos educativos, la población cada vez era más consciente de sus derechos y de los correspondientes mecanismos nacionales de protección. En consecuencia, entre 1996 y 2002 se triplicó el número de denuncias recibidas por la institución nacional de los derechos humanos. Por último, en varias respuestas se destacaba que las actividades de educación en la esfera de derechos humanos contribuían en general a que siguiera prosperando el espíritu de los derechos humanos y al proceso de democratización y a fortalecer la cooperación entre los gobiernos y la sociedad civil.

B. Fallos y asuntos pendientes

20. Sólo en 20 de las 29 respuestas analizadas se completó esta sección del cuestionario, que trata de las cuestiones que no se abordaron suficientemente durante el

Decenio, de los asuntos pendientes y de la posible cooperación y asistencia que tendrían que prestar las Naciones Unidas.

21. Algunos gobiernos indicaron que el contexto político internacional y nacional hace que la educación en la esfera de los derechos humanos sea una prioridad y una necesidad a largo plazo que no se puede cumplir en un solo decenio.

22. Por ejemplo, en una respuesta se indicaba que había que propiciar “un mejor conocimiento y respeto de las distintas culturas y civilizaciones a fin de entender mejor las características culturales, religiosas y de otro tipo que le son propias. En la educación en la esfera de los derechos humanos, se trata de una condición previa para fomentar el entendimiento mutuo y la paz entre las personas y rechazar cualquier tipo de fundamentalismo y extremismo (...). Paradójicamente, el proceso de mundialización a menudo ha llevado a la incredulidad y la desconfianza, que son terreno abonado para que prosperen el terrorismo y la intolerancia”.

23. En el mismo contexto, en otras respuestas se pone de relieve que la educación en la esfera de los derechos humanos desempeña una función permanente en la promoción del diálogo y la solidaridad internacionales, así como la integración en las sociedades multiculturales caracterizadas por importantes flujos migratorios. El gobierno de un país recién salido de un

conflicto destacaba que aún seguían produciéndose en el país discriminaciones y violaciones de los derechos humanos y que la tarea de instaurar la confianza y la reconciliación requería medidas educativas a largo plazo. El gobierno de un país que padece un conflicto interno informó de los problemas en los que se enfrentaba en la esfera de la educación, y señaló que las partes en el conflicto manipulaban los derechos humanos en vez de considerarlos como un medio para lograr la coexistencia pacífica y la democracia.

24. En las respuestas se mencionan algunos de los asuntos que no recibieron una cobertura adecuada durante el Decenio en cuanto al contenido de las actividades de educación en la esfera de los derechos humanos, en particular, los derechos económicos, sociales y culturales o que éstos no se contemplan en la medida en que se debiera como parte del conjunto indivisible de los derechos humanos; la cuestión de las responsabilidades conexas; el medio ambiente; y los derechos humanos de la mujer. Entre los grupos especialmente necesitados de educación en la esfera de los derechos humanos, los gobiernos destacan a: las personas con discapacidad, los migrantes, las minorías, las personas infectadas por el VIH/SIDA, los ancianos, los pobres y otros grupos vulnerables. En tres respuestas se hace hincapié también en que en esos países la población urbana se benefició más que la población rural de la educación en la esfera de los derechos humanos.

25. Una cuestión pendiente a la que se debería dedicar más atención es el problema de las metodologías adecuadas para la educación en la esfera de los derechos humanos, y en particular el modo de fomentar el aprendizaje de los derechos humanos desde la vida cotidiana de las personas. Esto también se subraya en relación con el sistema escolar, ya que en algunos países la educación oficial se basa tradicionalmente en los conocimientos y ese planteamiento no lleva por sí solo a los cambios de actitud que se persiguen con la educación en la esfera de los derechos humanos. Por consiguiente, algunos gobiernos destacaban la necesidad de investigar en relación con las metodologías educativas, los instrumentos de evaluación y el examen de las repercusiones.

26. Otro aspecto que no se abordó de manera adecuada durante el Decenio es la preparación de mecanismos de coordinación efectivos y de marcos para la educación en la esfera de los derechos humanos a todos los niveles. En varias respuestas se destacaba que este aspecto se había desatendido durante el Decenio. Se señalaron por ejemplo la falta lamentable de sinergia entre juristas y pedagogos, así como la falta de coordinación entre los gobiernos y las ONG. Un gobierno lamentaba no haber desarrollado el plan de acción nacional para la educación en la esfera de los derechos humanos. Según las respuestas, también se debía haber establecido a nivel internacional un sistema de coordinación del Decenio más eficaz, con

reuniones regionales o internacionales de los coordinadores nacionales.

27. Por último, en varias respuestas se lamentaba la falta de recursos humanos y financieros para aplicar los programas de educación en la esfera de los derechos humanos, la inconstancia de los donantes en su apoyo a los programas y la falta de voluntad política de las autoridades responsables.

28. En casi todas las respuestas se destacó que era necesaria la asistencia de las Naciones Unidas en diversas esferas, como la asistencia técnica para evaluar las necesidades y preparar un plan nacional de acción en la esfera de los derechos humanos y la capacitación de educadores en derechos humanos, además de asistencia financiera. En la mayoría de las respuestas se mencionaban tres ámbitos en los que se necesitaba especialmente el apoyo de las Naciones Unidas:

- a) La recopilación y divulgación de buenas prácticas en diversos sectores.
- b) El apoyo al establecimiento de redes nacionales y regionales de expertos y especialistas y a la organización de viajes de estudios.
- c) La preparación, adaptación o traducción de material educativo.

II. Futuras iniciativas

29. En esta sección del cuestionario se abordan las posibles actividades que las Naciones Unidas podrían emprender para

promover la educación en la esfera de los derechos humanos en todo el mundo una vez finalizado el Decenio, como:

- a) La proclamación de un segundo Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos, siguiendo la recomendación de la Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos.
- b) El establecimiento de un fondo de contribuciones voluntarias para la educación en la esfera de los derechos humanos, según lo previsto en el plan de acción del Decenio y en diversas resoluciones de los órganos de las Naciones Unidas.
- c) Otras iniciativas.

A. Proclamación de un segundo Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos (2005-2014)

30. De las 29 respuestas, esta sección del cuestionario la habían completado 21 gobiernos. En la gran mayoría de las respuestas se indicaba un fuerte respaldo a la iniciativa; 3 encuestados no la apoyaban y 1 mencionó que era necesario analizar los logros y los fallos del primer Decenio para tomar una decisión acerca de esta u otras iniciativas de las Naciones Unidas.

31. Los partidarios de un segundo Decenio indicaron que sería una ocasión para fortalecer los programas nacionales, regionales e internacionales que se desarrollaron durante

el primer Decenio y para iniciar otros nuevos, en particular en los países donde no se habían tomado medidas. Ello podía alentar a los agentes pertinentes a afianzar los logros y a sistematizar los esfuerzos iniciales, a proseguir las actividades conexas y a ocuparse de los problemas y los grupos sociales a los que aún no se ha atendido. Un segundo Decenio también representaría un compromiso de la comunidad internacional de seguir en pos de la educación en la esfera de los derechos humanos a nivel mundial como contribución para crear y mantener procesos e instituciones democráticos acordes con las normas internacionales en materia de derechos humanos, y como respuesta ante los problemas urgentes de derechos humanos como la discriminación, la pobreza, los conflictos y la exclusión social.

32. La mayoría de los encuestados mencionaron que un segundo Decenio debería basarse en los logros y los fallos del primero y en las cuestiones pendientes (véase la sección II del presente informe). También debería basarse en las buenas prácticas nacionales y en la evaluación comparada de las experiencias, así como en una mayor cooperación entre los agentes que se ocupan de cuestiones similares en los distintos países. Debe reforzarse la función de coordinación de las Naciones Unidas, que incluye la prestación de apoyo técnico y el establecimiento de contactos y la comunicación periódica de resultados. El segundo Decenio debe ser promovido y apoyado más globalmente por todo

el sistema de las Naciones Unidas, y se debe procurar que todos los Estados Miembros participen más y se comprometan más firmemente.

33. Los tres gobiernos que no apoyaban la proclamación de un segundo Decenio expusieron varios argumentos, como el hecho de que su lanzamiento iba a interpretarse como muestra del fracaso del anterior; que el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) proporcionaría un marco parcial para proseguir las actividades en materia de educación en la esfera de derechos humanos; y que la multiplicación de los decenios, años y días internacionales devaluaba el propio concepto y se oponía a la idea de racionalización y revitalización del programa de las Naciones Unidas. Un gobierno también señaló el limitado interés y participación de los Estados Miembros en el primer Decenio; para otro, un segundo Decenio no sería prioritario para su país, ya que la educación en la esfera de los derechos humanos ya estaba institucionalizada en las escuelas.

B. Fondo de contribuciones voluntarias de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos

34. De las 29 respuestas, esta sección del cuestionario la habían completado 19 gobiernos. Quince respuestas eran favorables a la iniciativa, 2 encuestados no la apoyaban y otros 2 no opinaban.

35. Quienes estaban a favor mencionaban que el fondo podía ayudar a los países a cumplir sus objetivos, ya que la falta de programación (o la programación a corto plazo) a menudo se debía a que carecían de recursos suficientes. Un gobierno dijo que el fondo podía basarse en la experiencia del Fondo de Contribuciones Voluntarias de las Naciones Unidas para las Víctimas de la Tortura.

36. Los dos países que no lo apoyaban preferían que se diese más prioridad a la divulgación de material educativo de derechos humanos, en particular mediante Internet, o a la incorporación de la educación en la esfera de los derechos humanos a los planes de enseñanza nacionales.

C. Otras iniciativas

37. Completaron esta sección del cuestionario 19 de los 29 encuestados cuyas respuestas se analizan.

38. Un ámbito de actividades que se menciona en varias respuestas es la facilitación del intercambio de experiencias, materiales y conocimientos especializados, en particular a nivel regional y subregional, incluido el establecimiento de centros regionales al efecto, además de una mayor actividad en los ámbitos de la promoción y el establecimiento de redes entre los agentes pertinentes, por ejemplo, mediante Internet.

39. En varias respuestas se destacó la necesidad de prestar mayor atención al sistema de enseñanza superior. Las universidades podían contribuir a la preparación de metodologías de educación en la esfera de los derechos humanos adecuadas y específicas, por ejemplo, promoviendo la investigación en este ámbito y creando programas de postgrado sobre educación en la esfera de los derechos humanos. Otras iniciativas mencionadas fueron el apoyo a la capacitación de instructores y educadores de derechos humanos y el fortalecimiento de la sociedad civil.

40. Por último, un gobierno sugirió que la comunidad internacional debía prestar más apoyo a la educación en la esfera de los derechos humanos fortaleciendo el funcionamiento y la financiación de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos y su presencia y trabajo sobre el terreno.

III. Conclusión

41. El 60º período de sesiones de la Comisión de Derechos Humanos será fundamental para determinar posibles iniciativas de seguimiento del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004), que finalizará en diciembre de 2004.

42. Como base de las discusiones pertinentes de la Comisión, en el presente

informe se analizan 29 respuestas al cuestionario que el ACNUDH y la UNESCO enviaron a todos los gobiernos. La mayoría de los que respondieron informaron de un aumento de sus actividades de educación en la esfera de los derechos humanos, tanto en el marco del Decenio como fuera de éste. No obstante, la mayoría mencionó que esa educación seguía siendo prioritaria en sus países, ya que algunos grupos o problemas específicos no se habían abordado y todavía no se habían establecido los mecanismos de coordinación adecuados para la educación en la esfera de los derechos humanos. Por último, la mayoría de los gobiernos que respondieron estaban a favor de la proclamación de un segundo Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos (2005-2014) y del establecimiento de un fondo de contribuciones voluntarias para la educación en la esfera de los derechos humanos; se incluyen algunas sugerencias detalladas a ese respecto.

43. El presente informe debe complementarse con la información y los análisis que figuran en el informe de evaluación general intermedia del Decenio (A/55/360) y en el estudio sobre el seguimiento del Decenio (E/CN.4/2003/101), realizados por el ACNUDH en 2000 y 2003, respectivamente.

44. Se espera firmemente que la Comisión de Derechos Humanos estudie y

apruebe medidas decididas de promoción del desarrollo de la educación en la esfera de los derechos humanos en todo el planeta. La Comisión quizá desee reflexionar sobre la conveniencia de elaborar un convenio internacional sobre la educación en la esfera de los derechos humanos.

Anexo

LISTA DE ENTIDADES QUE HAN RESPONDIDO AL CUESTIONARIO

A. Gobiernos

Australia
Bahrein
Belice
Bosnia y Herzegovina
Chipre
Colombia
Dominica
Etiopía
Finlandia
Francia
Georgia
Hungría
Jordania
Kazajstán
Letonia
Lituania
Luxemburgo
Mauricio
Noruega
Reino Unido de Gran Bretaña
e Irlanda del Norte

República Democrática
del Congo
Rumania
San Marino
Santa Lucía
Sierra Leona
Sudáfrica

Turquía
Palestina

B. Comisiones nacionales para la UNESCO

Indonesia
Polonia

¿Qué dificultades tienen los alumnos para escribir sobre contenidos de física?

Ascensión Macías
Carla Inés Maturano

Introducción

Las investigaciones sobre el lenguaje en las clases de ciencias han aumentado en forma significativa en los últimos años. El diálogo entre profesor y alumno, entre los alumnos, entre el autor del texto de ciencias y el lector, son objeto de estudio de los investigadores en educación. Las dificultades que tienen los estudiantes para escribir sobre contenidos científicos deben ser tenidas en cuenta por los profesores y constituyen nuestro objeto de análisis en este trabajo. Los alumnos presentan, además de deficiencias en la elaboración de producciones en lenguaje escrito, las dificultades propias de tener que utilizar el lenguaje científico, es decir, fallan en la expresión declarativa de los contenidos científicos.

En los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias, muchas de las actividades necesitan de la comunicación a través del lenguaje. Para hablar en ciencia es necesario que los alumnos sean capaces de describir, explicar, enunciar hipótesis, juzgar,

**Las producciones
escritas de los alumnos
carecen de rigor,
precisión,
estructuración
y coherencia.**

exponer leyes, evaluar y a través de esto mostrar sus conocimientos de ciencia. Lemke (1997) expresa que para conocer la ciencia a través del diálogo, se necesita conocer lo que ha llamado patrón temático del contenido científico. Esto significa que al hablar o leer ciencias no basta con conocer el vocabulario, sino que hay que combinar los significados, es decir construir el mencionado patrón temático. La ciencia tiene un vocabulario que debe vincularse a través de relaciones semánticas para construir significados. Dewey precisó a principios del siglo veinte que comprender es aprehender significados, esto es contemplarlos en sus relaciones con otras cosas (observar cómo operan o funcionan, qué consecuencias producen, cuáles son las causas, qué utilidades tienen, etc.) (Dewey, 1998).

Klimovsky (1995) designa como términos a las palabras o expresiones que permiten construir enunciados científicos. Los clasifica en presupuestos (lógicos y designativos) y específicos. Las propiedades que conciernen a estos términos dependen de que nos ocupemos de Física o de otra ciencia. El mismo autor establece que el conocimiento científico se manifiesta mediante enunciados, que utilizan el vocabulario propio y específico de la ciencia.

En lo que hace a las producciones escritas, podemos examinarlas desde las perspectivas: léxica (trata del significado de las palabras), sintáctica (se ocupa de las reglas

gramaticales necesarias para combinar palabras y de la manera de añadir inflexiones apropiadas), semántica (trata del estudio del significado) y pragmática (versa sobre la relación entre los mensajes y el contexto lingüístico y social en que se produce) (Otero, 2001). Con respecto a esta última, cabe agregar que los conocimientos científicos son construidos socialmente e involucran tanto la forma declarativa (lenguaje) como los procedimientos y las actitudes que intervienen en la producción y evaluación de dicho conocimiento.

Por otra parte, los estudiantes deben ser capaces de expresar y comunicar las ideas por medio del lenguaje. A veces las producciones escritas no expresan en forma acabada el conocimiento de los mismos, aunque debe jugar un papel esencial en la construcción y autoregulación del proceso de aprendizaje (Sanmartí, 1997), por lo que los alumnos deben aprender a hablar y escribir sobre ciencias.

El lenguaje científico tiene características propias que lo distinguen del lenguaje común y las dificultades en el aula aparecen cuando el alumno debe abandonar el lenguaje basado en la realidad cotidiana por el lenguaje de la ciencia. A veces también muestra deficiencias en el lenguaje cotidiano y esto deriva de no dominar la gramática y la semántica (conocimientos previos limitados). Es así que, las producciones escritas carecen de rigor, precisión, estructuración y coherencia (Sardà y Sanmartí, 2000).

En el caso específico de la construcción de textos de Física, los alumnos deben agregar al lenguaje escrito, el lenguaje matemático/simbólico y gráfico. Esta dificultad les acarrea serios inconvenientes dado que deben cambiar de una simbología a otra, lo que se sumaría a los conocimientos previos limitados.

Si entre las actividades que deben realizar los alumnos, en las clases de Física, les proponemos que den respuesta a preguntas, los enfrentamos a un proceso complejo. Hay dos cuestiones a tener en cuenta, por un lado la comprensión de la pregunta en sí y por el otro la búsqueda de la información para dar respuesta a ella. Por lo tanto, la respuesta a preguntas involucra, en primer lugar, leer y comprender la pregunta y más tarde responder acerca de la información requerida. Habrá respuestas particulares de acuerdo a cómo las genera cada estudiante. Los estudios realizados sobre las respuestas a preguntas incluyen análisis sintácticos, comparación de las representaciones o estructuras, ejecución de una estrategia para responder, producción de una respuesta, etc. (Graesser, Lang y Roberts, 1991, citado por en Graesser, McMahan y Johnson, 1994). Entre las investigaciones encontramos un esquema analítico para la clasificación de las preguntas desarrollado por Graesser, Person y Huber (1993, en Graesser, McMahan y Johnson, 1994). En el mismo categoriza las preguntas en base al contenido de la información solicitada. Así por ejemplo, las preguntas de antecedente causal puede requerir una variedad de temas:

por qué ocurrió el evento, cómo ocurrió el evento, que causó que el evento ocurra, qué permitió que el evento ocurra, entre otras. Otros ejemplos de preguntas son de interpretación, orientación al objetivo, instrumental/procedimental, etc. Algunas preguntas son híbridos de dos o más categorías de preguntas. Las preguntas de verificación se combinan frecuentemente con otra categoría (Graesser, McMahan y Johnson, 1994). Todas las preguntas cuya categoría hemos señalado pueden presentarse en el ámbito del aprendizaje de la Física.

Métodos

El presente trabajo es un estudio indagatorio de las respuestas a preguntas y del análisis de las deficiencias en producciones escritas por alumnos de Física. En él hemos estudiado las respuestas de alumnos de primer año de las carreras universitarias de Profesorado en Física (PF) y Licenciaturas en Astronomía (LA) y en Geofísica (LG), en temas específicos de Mecánica.

El estudio indagatorio lo hemos realizado analizando las respuestas escritas de los estudiantes a cuestiones planteadas sobre Física. Las preguntas han sido tomadas de los libros: Física Vol. 1 de Resnick, Halliday y Krane <R> (1996) y Física* de Tipler <T> (1994). En algunos casos hemos introducido algunas modificaciones a las preguntas. La indagación ha consistido en un análisis exhaustivo de las respuestas y presentamos sólo aquellas que muestran problemas de

aprendizaje. Estudiamos las dificultades del paso del lenguaje cotidiano al científico, en donde advertimos los inconvenientes de confundir conceptos y las limitaciones en la construcción de significados. Además, nos ha interesado detectar deficiencias de significado a nivel conceptual, matemático/simbólico y gráfico a fin de profundizar, en posteriores indagaciones, otros aspectos que tienen que ver con el lenguaje escrito en las clases de Ciencias.

Categorías de análisis

En primer lugar, fijamos algunas categorías de preguntas teniendo en cuenta el contenido de la información solicitada. Para su clasificación nos hemos guiado por las categorías propuestas por Graesser, Person y Huber (1993, en Graesser, McMahan y Johnson, 1994). Las categorías (I) que establecemos y algunos ejemplos ilustrativos son:

- **verificación:** probar que algo es verdadero, (¿es la velocidad una magnitud vectorial?);
- **especificar aspectos:** fijar de modo preciso algo que tiene que ver con cómo se presenta un tema, (¿cuáles son las propiedades de un cuerpo rígido?);
- **cuantificación:** explicar aspectos por medio de cantidades, (¿cuántos componentes tiene este vector aceleración?);
- **definición:** exponer con claridad, exactitud y precisión la significación de un concepto, una ley, etc., (¿qué es una magnitud vectorial?);
- **ejemplificación:** mencionar citas para comprobar y/o ilustrar sobre un tema, (¿cuál es un ejemplo de un movimiento en dos dimensiones?);
- **comparación:** fijar la atención en dos o más cuestiones para descubrir relaciones o estimar diferencias o semejanzas, (¿cuál es la diferencia entre una magnitud escalar y una vectorial?);
- **antecedente causal:** acción, dicho o circunstancia anterior que sirve para juzgar causas y/o hechos posteriores, (¿por qué el movimiento de un péndulo se puede considerar armónico simple para ángulos pequeños?);
- **consecuencia causal:** hecho o acontecimiento que se sigue o resulta de otro y que al enlazar con algo anterior sirve para juzgar una causa, (¿qué le sucede a una persona que está un ascensor que acelera cuando sube?);
- **declaración:** manifestar o explicar lo que no está a la vista o no se entiende bien (no se comprende el efecto que causa sobre una partícula el estar en interacción con otra).

Graesser, Person y Huber determinan como preguntas de razonamiento profundo a las de antecedente causal y consecuencia causal.

Por otra parte, en función de otros modelos psicológicos de respuestas a preguntas se han postulado otros análisis. Es así, que los componentes de procesamiento más frecuentemente discutidos incluyen el análisis sintáctico y semántico. Las categorías (II)

que hemos utilizado figuran en el Cuadro 1 del Anexo.

Debemos destacar que una misma categoría de pregunta puede incluir cuestiones que utilicen diferentes pronombres interrogativos. Por ejemplo, la categoría comparación puede incluir preguntas de la forma *¿cómo se diferencian...?*, *¿qué semejanzas hay entre...?*, *¿cuál es la diferencia...?*, entre otras. Por otra parte, aparecen preguntas que son híbridos entre una o más categorías.

Resultados

Atendiendo a las categorías (I y II) de preguntas fijadas presentamos algunos ejemplos de las dificultades encontradas en las producciones escritas de los estudiantes. Ver Cuadro 2 y Cuadro 3. No incluimos como hemos señalado anteriormente ejemplos que son satisfactoriamente respondidos en lenguaje científico. En los cuadros señalamos la categoría y la pregunta correspondiente. Además, incluimos la respuesta esperada y la respuesta obtenida con la dificultad encontrada en cada caso. Analizando los cuadros señalados podemos afirmar que, en todos los casos, el estudiante para responder las preguntas debe poseer amplio conocimiento del tema, a lo que se suma habilidad en la recuperación de los conocimientos de su memoria y dominio estratégico para usar el lenguaje escrito, el matemático simbólico y el gráfico en los casos en que se requiera.

Discusión

El estudio que presentamos en este trabajo marca lo complejo de las dificultades de los estudiantes cuando escriben sobre cuestiones de Física. Hay una estrecha relación entre la comprensión y las producciones escritas. Por lo tanto, los problemas que hemos detectado en las respuestas de los alumnos pueden deberse a fallas en la comprensión. Dichas fallas pueden atribuirse a inconvenientes relacionados con las llamadas "habilidades cognitivas-lingüísticas" (Sanmartí, Izquierdo y García, 1999).

El análisis realizado nos permiten afirmar que, si bien encontramos un número destacado de estudiantes que responden correctamente las preguntas planteadas, es necesario fijar nuestra atención en los que no han logrado concretar en forma exitosa las actividades propuestas. Es así que debemos enseñarles a nuestros alumnos, a la vez que les enseñemos Física, a hablar y escribir en lenguaje científico. Según Otero (1995) esperamos que los estudiantes aprendan y sin embargo rara vez les enseñamos sobre el aprendizaje. Es tarea nuestra que los alumnos sepan hablar y leer Ciencias y también lo es ayudarlos a construir nuevos significados. Como hemos señalado, el cambio del lenguaje cotidiano al científico no es fácil. Nuestra preocupación como docentes de Física no sólo debe centrarse en que los alumnos resuelvan problemas y realicen experiencias de laboratorio, recordando que muchas veces las

actividades que les proponemos en el aula se relacionan con el lenguaje y la expresión correcta de las ideas.

Otro aspecto del problema a tener en cuenta es la importancia de que los estudiantes, a la vez que tomen conciencia de la necesidad de redactar buenas producciones, comprendan que éstas deben tener sentido desde la propia ciencia (Sanmartí, 1997). Para ello es necesario enseñarles a leer críticamente sus escritos y a apreciar si son claros y precisos sin perder de vista el contenido científico, dado que no escriben para sí mismos, sino también para las personas de su entorno.

Por último, podemos destacar que un tema se ha comprendido cuando se ha almacenado en la memoria y se puede reproducir cuando sea necesario y nada se conoce realmente salvo en la medida en que se comprende. Sabemos que nadie puede decirle a otra persona cómo puede formar su pensamiento, pero si podemos enseñarle

actividades para lograrlo. Los estudiantes deben aprender a escudriñar y reflexionar sobre aspectos netamente intelectuales para que concreten una auténtica capacidad de abstracción de las ideas que encuentran en una ciencia (Dewey, 1998).

Campanario (2001) propone varias tareas que ayudarían a superar estas dificultades y que pueden llevarse a cabo desde enfoques docentes diversos y no necesitan un trabajo adicional excesivo por parte del profesor. Las tareas deberán estar orientadas a favorecer un procesamiento más profundo de la información y un proceso de aprendizaje sobre el propio aprendizaje o aprendizaje metacognitivo. Entre ellas podemos mencionar: explicitar las condiciones de validez de leyes, ecuaciones y definiciones; generar y clasificar preguntas; imaginar experimentos; buscar la teoría que está detrás de cada dato experimental; tomar conciencia sobre el carácter constructivo del proceso de aprendizaje; calibrar la propia comprensión; entre otros (Campanario, 2001).

Bibliografía

- CAMPANARIO, J.M. (2001) ¿Qué puede hacer un profesor como tú o un alumno como el tuyo con un libro de texto como éste? Una relación de actividades poco convencionales. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 19 (3) pp. 351-364.
- DEWEY, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- GRAESSER, A.C.; LANG, K.L. y ROBERTS, R.M. (1991) Questions Answering in the Context of Stories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 120, 254-277.

- GRAESSER, A.C.; McMAHEN, C.L y JOHNSON B.K. (1994). Question Asking and Answering . *Handbook of Psycholinguistics*. pp. 517-538. Edited by Morton and Gernsbacher. Academic Press. EEUU.
- GRAESSER, A.C.; PERSON, N.K. y HUBER, J.D. (1993) Question Asking during Tutoring and in the Design of Educational Software. En RABINOWITZ, M. (Ed.) *Cognitive foundations of instruction*. pp. 149-172. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- KLIMOVSKY, G. (1995). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Bs. As: AZ, editora.
- LEMKE, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia.. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Ed. Paidós.
- OTERO, J. (1995). Estrategias básicas de aprendizaje frente a contenidos y métodos en la enseñanza de la Física, *Tarbiya*, N° 10, 127-133.
- OTERO, J. (2001). Curso de Postgrado "El aprendizaje a partir de textos científicos: la importancia de comprender y controlar si se comprende". Documentos de información. San Juan. Argentina.
- RESNICK, R.; HALLIDAY, D. y KRANE, K. (1997). *Física Vol. 1*. México: Editorial Continental.
- SANMARTÍ, N. (1997). Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de Ciencias, *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, N° 12, 51-61.
- SANMARTÍ, N.; IZQUIERDO, M. y GARCIA, P. (1999). Hablar y escribir. Una condición necesaria para aprender Ciencias. *Cuadernos de Pedagogía N° 281, junio*.
- SARDA, A. y SANMARTÍ, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*. Vol 18(3), 405-422.
- TIPLER, P. A. (1994). *Física **. Barcelona: Editorial Reverté.

Este trabajo ha sido avalado y subsidiado por la Universidad Nacional de San Juan.

Resumen

En este trabajo realizamos un estudio indagatorio donde analizamos algunas dificultades que presentan los estudiantes de Física cuando utilizan el lenguaje científico. Detectamos deficiencias en la elaboración de producciones en lenguaje escrito cuando deben responder preguntas. Atribuimos esto a fallas en el paso del lenguaje cotidiano al científico, en la construcción de significados en diferentes niveles, en la expresión declaratoria de los contenidos científicos, entre otras. Este tema es desafiante para los docentes de Ciencias dado que además de enseñarles Física a los estudiantes, deberíamos guiarlos para que aprendan el uso de estrategias que les permitan hablar y escribir en lenguaje científico.

Palabras claves: lenguaje - Física – dificultades - estudiantes

Abstract

In this paper we make an exploratory study where we analyze some difficulties which the students of Physics have when they use scientific language. We detected deficiencies in their written language when they have to answer questions. This is attributed to failures in the passage from daily to scientific language, to the construction of meanings at the different levels, to the declarative expression of scientific contents, among others. This topic represents a challenge to teachers of Science because besides teaching Physics to our students, we should also guide them through the learning of strategies which allow them to speak and write using scientific language.

Key words: language – Physics - difficulties - students

Ascensión Macías y Carla Inés Maturano

*Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales.
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan.*

Avda. J.I. de La Roza 230 oeste. (5400). San Juan. Argentina.

Tel: 54-264-4222643 Fax: 54-264-4228422

E-mail: amacias@ffha.unsj.edu.ar, cmatur@ffha.unsj.edu.ar

Anexos

Cuadro 1. Categorías II de análisis para las respuestas de los alumnos

Categorías	Niveles de análisis
Limitaciones en la construcción de significados	<ul style="list-style-type: none"> - a nivel conceptual (expresar con palabras cuestiones de Física) - a nivel matemático-simbólico (representar cuestiones de Física mediante expresiones matemáticas y/o símbolos) - a nivel gráfico (representar cuestiones de Física mediante figuras)
Dificultad en el paso del lenguaje cotidiano al científico	
Confusión entre conceptos	
Limitación en la construcción del texto	<ul style="list-style-type: none"> - a nivel léxico (vocabulario cotidiano que posee otro significado en Física y vocabulario propio de la Física) - a nivel semántico (significación de las palabras) - a nivel sintáctico (combinar las palabras para construir oraciones en forma lógica y combinar las oraciones alrededor de un tema central o idea principal)

Cuadro 2. Análisis de las respuestas según las categorías I

Categorías I	Pregunta	Respuesta esperada	Respuesta obtenida	Dificultad encontrada
Verificación	Un estudiante está de pie sobre una mesa que gira con una velocidad angular ω mientras sostiene dos pesas iguales con sus brazos estirados. Sin mover nada más, deja caer las dos pesas. ¿Se conserva el ímpetu angular? (p.322-323<R>).	Verificar la conservación del ímpetu angular.	El ímpetu angular se conserva porque no varía la inercia rotacional total del sistema"	No verifica que se cumplan las condiciones que se requieren para la conservación del ímpetu angular y en lugar de centrar su explicación en el análisis de las torcas externas, limitasu explicación sólo a la inercia rotacional.
Definición Comparación	¿Puede el velocímetro de un automóvil registrar la velocidad como se ha definido en clase? (p.32<R>).	Tener claridad en la definición de velocidad instantánea y comparar el concepto de velocidad como magnitud vectorial a lo que el velocímetro informa sobre la rapidez del automóvil.	"...sí, porque el velocímetro nos da la velocidad instantánea.." (PF03)	No expresa por escrito el carácter vectorial de la velocidad. La dificultad con la definición del concepto influye en la comparación que realiza.
Especificar aspectos	¿Cómo varía el peso de una sonda espacial en la ruta de la Tierra a la Luna? ¿Cambiaría su masa? (p.408<R>).	Tener en cuenta y especificar varios aspectos: la influencia de la fuerza gravitatoria terrestre y lunar y la	El peso de la sonda llegará en un "momento a ser cero, esto sería cuando se contrarresta con la gravedad	Omite analizar la ruta completa e indicar la variación del peso en posiciones intermedias entre la Tierra y la Luna. Analizar la

Categorías I	Pregunta	Respuesta esperada	Respuesta obtenida	Dificultad encontrada
		invariancia de la masa (clásica) en la trayectoria de la Tierra a la Luna.	de la tierra y de la luna. En la luna no tendrá nunca el peso que tiene en la tierra, por tener la una menos gravedad. Sumasa no cambiaría". (LG20).	variación de la fuerza gravitatoria resultante cuando la posición varía de un punto a otro.
	En otro planeta, el valor de g es la mitad del valor en la Tierra. ¿Cuánto es el tiempo que necesita un objeto para caer al suelo partiendo del reposo en relación con el tiempo requerido para caer la misma distancia en Tierra? (p.32<R>).	Hacer un análisis cuantitativo de la situación presentada utilizando las ecuaciones de caída de los cuerpos.	"Tardaría la mitad del tiempo que el mismo objeto en la Tierra". (LA03).	Hemos encontrado errores debido a fallas en los razonamientos. Explican intuitivamente sin recurrir a las relaciones entre las magnitudes involucradas que se estudiaron en clase.
Cuantificación				
	Cuando la velocidad angular w de un objeto aumenta, su momento angular puede o no aumentar también. Dé un ejemplo en que lo haga y otro en que no lo haga así (p.322<R>).	Buscar situaciones donde se cumplan las condiciones explicitadas en la tarea.	Un alumno responde al segundo requerimiento (LG12): "Un sistema de masa m sostenido por un avarilla sin masa que gira y tiene un determinado L ... puedo aumentarsu velocidad angular w acortando el radio r	Algunos alumnos presentan una explicación correcta y no pueden concretar ejemplos donde se cumpla lo analizado. Otros sí ejemplifican, pero acuden a situaciones presentadas en los libros sin buscar ejemplos
Ejemplificación				

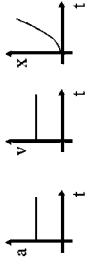
Categorías I	Pregunta	Respuesta esperada	Respuesta obtenida	Dificultad encontrada
	<p>El plano inclinado es una "máquina" simple que nos permite efectuar un trabajo con la utilización de una fuerza más pequeña de lo que sería necesario de otro modo. La misma afirmación es aplicable a una cuña, un tornillo, una rueda dentada y una palanca, combinación de poleas. Pero lejos de ahorrarnos trabajo, en la práctica requieren que efectuemos un trabajo ligeramente mayor con ellas que sin ellas. ¿Por qué es así? ¿Por qué empleamos tales máquinas? (p. 163-164, <R>).</p>	<p>Explicitar las razones por las que en la práctica tenemos que efectuar un trabajo mayor. El antecedente es considerar la fuerza de rozamiento para que el trabajo es mayor.</p>	<p>"Esto es así porque a pesar de que empleamos una fuerza menor el desplazamiento es mayor. O sea que empleamos una fuerza menor en una longitud más larga. Por esto el trabajo es mayor. Sin embargo utilizamos tales máquinas porque al necesitar de una menor fuerza, el cansancio es también menor" (LA08).</p>	<p>correspondientes a situaciones concretas, sean o no de la vida diaria.</p>
Antecedente casual		<p>Este alumno, hace uso de razonamientos incorrectos. En este caso también utiliza la palabra cotidiana cansancio sin buscarle una correspondencia en el lenguaje científico.</p>		
Declaración	<p>Indicar las razones que justifican la utilización</p>	<p>"Es así porque si subiéramos verticalmente, en lugar de un</p>	<p>Se limita a responder con los mismos argumentos que</p>	

Categorías I	Pregunta	Respuesta esperada	Respuesta obtenida	Dificultad encontrada
		<p>en la práctica de las máquinas simples.</p>	<p>plano inclinado usaríamos menos trabajos.. Se emplean esas máquinas porque empleamos menos fuerza". (LG10).</p>	<p>presenta la pregunta sin justificar las razones de la ventaja de utilizar máquinas simples.</p>
Consecuencia	<p>Una persona está de pie sobre una balanza de resorte situada en un ascensor que acelera hacia arriba ¿la lectura de la balanza es mínima o máxima? (p.108 <R>)</p>	<p>Analizar qué sucede cuando un ascensor acelera y cuáles son las consecuencias, empleando la segunda ley de Newton.</p>	<p>"...hacia arriba hay una presión del hombre sobre la balanza o sea que va a pesar más..." (PF15)</p>	<p>No indica la consecuencia causal y hay ambigüedad y falta de precisión en la explicación. Utiliza el concepto de presión en lugar del de fuerza.</p>

Cuadro 3. Análisis de las respuestas según las categorías II

Categorías II	Pregunta	Respuesta esperada	Respuesta obtenida	Dificultad encontrada
Limitaciones en la construcción de significados				
	Una persona está de pie sobre una balanza de resorte situada en un ascensor que acelera hacia arriba ¿la lectura de la balanza es mínima o máxima? (p.108,<R>)	Se espera en este caso una construcción adecuada de los conceptos de fuerza (peso, fuerza normal, fuerza neta) y aceleración, relacionados a través de la Segunda Ley de Newton. En un problema muestra, el texto presenta una situación similar indicando que:	"...cuando el elevador acelera hacia arriba aumenta el peso de la persona debido a que aumenta la aceleración de la gravedad en sentido contrario al sentido del movimiento..." (LA05)	El alumno supone que la aceleración de la gravedad y, por consiguiente, el peso del objeto cambian según el sentido de la aceleración. Así, supone que la persona pesa más debido a un aumento de aquella, mostrando además un manejo inadecuado de la Segunda Ley de Newton.
Nivel conceptual	"La lectura de la báscula, que indica la fuerza normal con la que el piso está empujando al pasajero, aumenta cuando el elevador está acelerando hacia arriba... y disminuye cuando está acelerando hacia abajo... En caída libre la lectura de la báscula será cero." (p.103, <R>).			

Categorías II	Pregunta	Respuesta esperada	Respuesta obtenida	Dificultad encontrada
Nivel matemático -simbólico	<p>Un cuerpo es lanzado verticalmente hacia arriba en un mundo en el que la aceleración de la gravedad es del doble que la de la Tierra. ¿Cómo se compara la altura a la que se sube, respecto de la que subiría en la Tierra? ¿Cuál sería el cambio que ocurriría si duplica la rapidez inicial? (p.20, <R>).</p>	<p>Esta pregunta hace necesario trabajar con ecuaciones algebraicas y analizar la situación sin valores específicos para la velocidad inicial del proyectil. Se debe usar en este caso la ecuación (25) que se presenta en el texto (p.28, <R>): $v^2 = v_0^2 - 2g(y - y_0)$ para comparar el desplazamiento hasta que v sea cero, en el mundo desconocido y la Tierra usando: 1) v_0 y 2) $2 v_0$ como velocidad inicial, respectivamente.</p>	<p>*Si la aceleración de la gravedad en el otro mundo es $2g$ será: $19,6 \text{ m/s}^2$. Si considero una velocidad inicial de 5m/s: (PF06)</p> $y_{\text{max},T} = \frac{v_{0,T}^2}{2g}$ $y_{\text{max},T} = \frac{25 \frac{\text{m}^2}{\text{s}^2}}{19,6 \frac{\text{m}}{\text{s}^2}} = 1,27\text{m}$ $y_{\text{max},M} = \frac{v_{0,M}^2}{2g}$ $y_{\text{max},M} = \frac{25 \frac{\text{m}^2}{\text{s}^2}}{39,2 \frac{\text{m}}{\text{s}^2}} = 0,63\text{m}$	<p>El alumno recurre a sustituciones numéricas para lograr dar respuesta. Llega a demostrar que la altura que alcanza en la tierra es el doble que en otro mundo de diferente aceleración, pero sin hacer una demostración general.</p>
Nivel gráfico	<p>En una adaptación de un problema (p.38, <R>), se pide a los estudiantes representar la posición de cuatro gotas consecutivas que caen de una canilla de agua</p>	<p>En el texto aparece un ejemplo (p. 29, <R>) que grafica la posición para un cuerpo en caída libre para instantes que difieren en un mismo intervalo de tiempo.</p>	<p>La mayoría de los estudiantes dibuja las gotas de agua como si el movimiento fuera rectilíneo uniforme (PF01, 08, 12). Las gráficas correspondientes muestran que hay una</p>	<p>Los alumnos tuvieron dificultad a nivel gráfico en dos aspectos: a) Gráficos de posición en diferentes instantes: No relacionan con el</p>

Categorías II	Pregunta	Respuesta esperada	Respuesta obtenida	Dificultad encontrada
	y graficar la posición, velocidad y aceleración para este movimiento en función del tiempo.	Se espera que el alumno asocie esta representación con la de las gotas de agua consecutivas que también caen separadas temporalmente por intervalos iguales. Respecto a las gráficas, el mismo problema muestra el procedimiento para calcular los valores correspondientes que luego el alumno debería representar en los ejes cartesianos.	<p>aceleración (constante o variable) que no condice con las de velocidad y posición. Por ejemplo, un alumno (PF01) realizó las gráficas siguientes:</p> 	<p>gráfico del libro ni con las características del movimiento acelerado.</p> <p>b) Gráficos cartesianos de posición, velocidad y aceleración en función del tiempo: No se relacionan con las características de los movimientos estudiados ni tampoco entre ellos.</p> <p>La relación entre las magnitudes graficadas no fue corroborada en los gráficos y los gráficos no aparecen en el orden solicitado.</p>
Dificultad en el paso del lenguaje cotidiano al científico	¿Por qué dos piedras que se arrojan desde un puente verticalmente, en forma simultánea, chocan una antes que la	Además del análisis en función de las ecuaciones de un movimiento de caída libre, es necesario interpretar el término "verticalmente"	Los alumnos analizan la situación basando sus explicaciones en movimientos parabólicos con velocidades iniciales	El término fue interpretado en forma incorrecta.

Categorías II	Pregunta	Respuesta esperada	Respuesta obtenida	Dificultad encontrada
	otra con el agua que pasa por debajo? (p.36, <T>)	para responder: El término verticalmente en Física se utiliza para indicar el movimiento en la dirección de la aceleración de la gravedad.	y ángulos diferentes (LA15, LG07).	
Confusión entre conceptos	Un niño sentado en un vagón de ferrocarril, que se mueve con velocidad constante, lanza una pelota directamente hacia arriba. ¿Caerá la pelota detrás de él? ¿Delante de él? ¿En sus manos? ¿Qué sucedería si el vagón se acelerase hacia delante o tomase una curva mientras la pelota estuviese en el aire? (p.75, <R>).	En el texto se explica que si uno va en un automóvil que marcha a velocidad constante y lanza una pelota hacia arriba, en su marco de referencia, "observaría que cae directa hacia abajo" (pág 71, <R>). Esta aclaración ayuda al alumno a decidir la respuesta a las tres primeras cuestiones. Si la situación es observada desde un marco no-inercial (vagón acelerado o tomando una curva), se espera que el alumno transfiera a la explicación del movimiento de la pelota, lo explicado en el texto para una	"Cuando el niño está sentado y tira la pelotita hacia arriba tanto el niño como la pelotita tiene una velocidad inicial por lo tanto la pelotita caerá en las manos". (PF18) (el alumno responde en forma parcial) "La pelota cae en las manos porque la velocidad es constante para el niño, la pelota y el tren". (PF13)	El argumento que usa PF18 y que da validez a su afirmación, es que niño y pelota tienen velocidad inicial para que pueda caer en las manos. No distingue que estas velocidades son diferentes en dirección y sentido. PF13 confunde conceptos y en especial para establecer que las velocidades del niño, de la pelota y del tren, como magnitudes vectoriales, son diferentes.

Categorías II	Pregunta	Respuesta esperada	Respuesta obtenida	Dificultad encontrada
		<p>masa atada al extremo de una cuerda: "Cuando el automóvil esté acelerando, frenando, o tomando una curva, la cuerda se desvía de la vertical." (pág 73,<R>).</p>		
Limitación en la construcción del texto				
Nivel léxico	<p>El plano inclinado es una "máquina" simple que nos permite efectuar un trabajo con la utilización de una fuerza más pequeña de lo que sería necesario de otro modo. La misma afirmación es aplicable a una cuña, una palanca, un tornillo, una rueda dentada y una combinación de poleas. Pero lejos de ahorrarnos trabajo, en la práctica requieren que efectuemos un trabajo ligeramente mayor con ellas que sin ellas. ¿Por qué es así?</p>	<p>En un problema se demuestra que el trabajo realizado por un agente externo para elevar un bloque hasta una altura determinada usando un plano inclinado o elevándolo directamente es el mismo cuando se supone "superficies sin fricción" (p. 151, <R>).</p> <p>La pregunta planteada ahora se refiere a una situación "en la práctica" donde ya no es válido despreciar la fricción. El estudiante debería relacionar este hecho</p>	<p>"...utilizamos tales máquinas porque al necesitar de una menor fuerza, el cansancio es también menor." (LA09)</p>	<p>La dificultad se relaciona con limitación en la construcción de significados a nivel conceptual.</p> <p>Encontramos que algunos estudiantes no asocian la expresión "en la práctica" utilizada en la pregunta a la existencia de rozamiento entre las superficies.</p> <p>Dicha expresión que, desde el punto de vista científico, se considera como una alusión al experimento</p>

Categorías II	Pregunta	Respuesta esperada	Respuesta obtenida	Dificultad encontrada
	¿Por qué empleamos tales máquinas? (p. 163-164, <R>)	considerando la fuerza de rozamiento. Por la definición de trabajo y considerando que "debemos empujar el bloque por el plano inclinado una distancia mayor de lo que lo haríamos al elevarlo directamente", el trabajo realizado será ligeramente mayor. Sin embargo usamos tales máquinas porque "el plano inclinado permite utilizar una fuerza más pequeña que la que se necesitaría sin el plano" (p. 151, <R>).	real no es comprendida así por los alumnos. En este caso también se utiliza la palabra cotidiana cansancio sin buscarle una correspondencia en el lenguaje científico.	
Nivel semántico	¿Un objeto puede acelerar si su rapidez es constante? ¿Un objeto puede acelerar si su velocidad es constante? Si en algún caso su respuesta es afirmativa, mencione un ejemplo que lo verifique. (P.75, <R>)	La rapidez se usa para llamar al módulo o magnitud del vector velocidad. El texto indica que "... a causa de que v es un vector que tiene tanto dirección como magnitud, un cambio en la dirección de la velocidad puede producir una aceleración, aun	Un alumno respondiendo a la primera pregunta, expresa: Si su rapidez es constante "no puede acelerar ya que su aceleración es constante" (PF08).	La dificultad se relaciona con la construcción de significados o llamado patrón temático. (Lemke,1997).

Categorías II	Pregunta	Respuesta esperada	Respuesta obtenida	Dificultad encontrada
Nivel sintáctico	¿Qué fenómenos físicos (aparte de un péndulo y un reloj de cesio), podrían emplearse para definir un patrón de tiempo?	<p>si la magnitud de la velocidad no cambia. El movimiento con rapidez constante puede ser un movimiento acelerado ... El ejemplo más conocido de este caso es el movimiento circular uniforme.” (p. 60, <R>)</p>	<p>“Ejemplo por la caída de una pelota (u otro objeto) pero que tenga masa y el peso determinados, y lanzado a una cierta altura determinada así un hombre en cualquier lugar del mundo si toma esto como referencia van a tener la misma unidad de tiempo”. (PF05)</p>	<p>El estudiante muestra dificultades para organizar las oraciones en forma lógica.</p>

La lengua extranjera como vehículo de una educación global

Cristóbal del Campo Ponz

Introducción

La batalla educativa presente hoy en la sociedad española es un tema de difícil solución. Existen aspectos muy controvertidos de la reforma educativa propuesta y ya derogada. A pesar de que existe una confrontación directa entre las distintas posturas, ambas partes sí que están de acuerdo en aspectos tales como la incorporación a las nuevas tecnologías y el aprendizaje de la lengua inglesa desde edades tempranas. La reforma que promovía la LOCE de nuestro Sistema Educativo así como las propuestas que realizó en su programa educativo el grupo de la oposición –en el gobierno actualmente– hacen vislumbrar una nueva situación interesante en lo que respecta a la enseñanza de la lengua extranjera. Ambas partes proponen regular la incorporación de la lengua extranjera a partir de la etapa de Educación Infantil.

Esta propuesta pretende dotar a las nuevas generaciones de los instrumentos necesarios para desenvolverse en el proyecto de una

El trabajo del inglés como lengua vehicular garantiza un aprendizaje global, y se programa de forma paralela a la enseñanza de la lengua materna de los alumnos.

Unión Europea cada vez más tangible y real en lo que respecta al mundo social y laboral.

No obstante, este paso organizativo en nuestro sistema educativo no es sinónimo de un aprendizaje efectivo y útil de la lengua extranjera. Somos los docentes de todos los niveles y etapas educativas los que podemos conseguir que nuestros alumnos adquieran una competencia comunicativa real en la lengua extranjera.

No debemos caer en el error de ver en esta propuesta la introducción de la asignatura de lengua extranjera en los primeros niveles de enseñanza, sino que debemos enfocar el tratamiento de esta lengua no como área de aprendizaje, sino como medio de éste, es decir, como vehículo de comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos.

Método: fundamentos científicos y curriculares

El enfoque que se plantea a continuación se inspira en los programas lingüísticos de las comunidades autónomas con dos lenguas oficiales (Comunidad Valenciana, Cataluña, Baleares...). A partir de los Estatutos de Autonomía y la transferencia de competencias desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes a las correspondientes consejerías en estas comunidades, han existido programas de enseñanza de la lengua propia de estas regiones. La finalidad de estos programas ha sido y es la

estandarización de la lengua vernácula a todos los niveles superando la situación diglósica existente entre las lenguas propias de cada autonomía y la lengua nacional. Esta finalidad principal se disemina en tres áreas básicas donde se incardinan todos los elementos curriculares que componen el programa lingüístico, a saber:

- a) Competencia Lingüística (lectura y escritura, fonología, semántica, morfosintaxis, pragmática...).
- b) Competencia Comunicativa (dominio y uso de la lengua en su registro estándar, variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas...).
- c) Cultura (costumbres y tradiciones, fiestas, literatura popular...).

Partiendo de un enfoque eminentemente comunicativo, el programa lingüístico general –o *Plan de Normalización Lingüística*– de una comunidad autónoma bilingüe se adapta a la realidad social concretándose en programas más específicos:

1. *Programa de Inmersión Lingüística* (programa de enseñanza en la lengua vernácula): se considera esta lengua el principal vehículo de comunicación en todas las áreas y actividades del programa educativo.
2. *Programa de Incorporación Progresiva*: se utiliza la lengua vernácula como vehículo de comunicación en áreas no instrumentales (Educación Física, Educación Artística y/o Conocimiento

del Medio, principalmente) y la lengua castellana en las áreas instrumentales (Lengua y Matemáticas).

Uno de los propósitos que se persigue mediante la implantación de estos programas lingüísticos es conseguir alumnos bilingües que sean capaces de desenvolverse en el mundo social y/o laboral de forma eficaz en cualquiera de las dos lenguas.

El método que se propone se inspira en este enfoque comunicativo de los Planes de Normalización Lingüística de la comunidades con lengua propia, puesto que introduciendo el inglés en Educación Infantil se pretende que los alumnos adquieran una lengua útil en el mundo globalizado que se nos impone, es decir, que la lengua extranjera sea un vehículo de comunicación en cualquier situación, laboral y/o social. Se podría llegar a afirmar que la finalidad última es formar alumnos bilingües que posean competencia en las cuatro destrezas del lenguaje: hablar y comprender, leer y escribir.

La incorporación del inglés en la etapa de Educación Infantil garantiza la posibilidad de aprender esta lengua antes de que finalice el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua materna, situación ideal que nos encamina al *bilingüismo infantil*, caracterizado por la adquisición de una segunda lengua antes de los 10/11 años. Esta nueva situación educativa ofrece la oportunidad de descubrir el mundo a

través de las dos lenguas, elemento de importancia sustantiva en la interiorización verdadera de una lengua. Se puede inferir, además, que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevará a cabo será marcadamente globalizado y vivenciado debido a las características evolutivas del alumnado de estas edades.

Para poder llevar a la práctica esta propuesta es preciso que sea plasmada en los distintos niveles de concreción curricular:

1. *Administración* (MEC, Consejerías de Educación de las CC.AA.): Normativizar la introducción de la lengua extranjera en los primeros niveles educativos, asegurar personal especializado y la formación permanente del profesorado, crear la situaciones administrativas de especialización curricular.
2. *Centro* (Proyecto Educativo, Programa Lingüístico): Reflejarlo en las señas de identidad del centro, explicitar qué actividades o áreas serán realizadas utilizando la lengua extranjera como lengua vehicular en virtud de la autonomía pedagógica y organizativa.
3. *Aula* (Programaciones de Ciclo, Plan de Acción Tutorial, Unidades Didácticas): Incluir en las distintas programaciones la utilización de la lengua extranjera y aplicarla en las distintas actividades de enseñanza-aprendizaje, enfoque globalizado e interdisciplinar, asesoramiento de los especialistas de lengua extranjera...

Ejemplo práctico

Presentación

Para ilustrar este enfoque metodológico se comenta la experiencia educativa del presente curso académico 2003/2004 en del C.P. San Ignacio de Loyola de Picassent (Valencia).

El centro se encuentra ubicado en la localidad de Picassent, a unos 15 km. de Valencia capital, tiene una población de 15.000 hab. cuya actividad económica es principalmente agrícola e industrial.

La tipología del alumnado es de un entorno socio-cultural bajo, con familias desestructuradas por diversos problemas familiares atendidos por Servicios Sociales; existe un colectivo importante de alumnos de raza gitana y el fenómeno de la inmigración extranjera no está muy acusado. En virtud de esta situación, el centro se encuentra en la situación administrativa de **Centro de Atención Educativa Singular (CAES)**, lo cual significa que un alto porcentaje del alumnado presenta necesidades educativas específicas.

Este centro lleva a cabo un **Programa Bilingüe Enriquecido**. Este programa está incluido en el *Programa Lingüístico* del centro.

El Programa Bilingüe Enriquecido (PBE) se caracteriza por tener una hora lectiva más

de inglés de las que corresponde por ley a cada uno de los ciclos educativos desde el primer ciclo de Primaria hasta el primer ciclo de la E.S.O. En el horario correspondiente para cada uno de los ciclos se imparte el programa del área de inglés y (esto es lo importante) actividades pertenecientes a otra área, principalmente no instrumental, utilizando como lengua vehicular el inglés.

Como se puede apreciar, esta distribución de horario y enseñanzas presenta una clara analogía al *Programa de Incorporación Progresiva* del Plan de Normalización Lingüística de las comunidades autónomas bilingües. Se puede afirmar con rotundidad que de este modo se otorga al inglés una utilidad palpable, puesto que es el código que el alumnado debe compartir con el maestro para poder comprender las distintas actividades que se proponen.

El lector puede deducir, obviamente, que dichas actividades tienen un carácter complementario en la programación del curso, aunque sí que son relativas a un área y, por tanto, tienen una importancia válida en la consecución de determinados objetivos generales de área o el tratamiento de contenidos propios de cualquier disciplina.

Desarrollo

Vamos a centrar la atención en el Primer Ciclo de Primaria por dos motivos. El primero, porque en este ciclo se enseña el inglés de una forma puramente instrumental y globalizada, pues no se presenta como

finalidad en sí mismo debido a que no forma parte de las áreas del currículum de 1º y 2º de Primaria. El segundo motivo es algo más personal, pues en este ciclo es donde yo mismo imparto el área de Educación Física y el horario de llamado “inglés vehicular”.

1. Acuerdos previos

Al principio del presente curso se decidió en claustro que el horario de inglés en el primer ciclo (1º y 2º de Primaria) se realizará dentro de la programación del área de Educación Física. Se determina la elección de este área debido a que los contenidos que se transmiten tienen un componente corporal, gestual y motor muy importante, lo que facilita la comprensión de la lengua inglesa.

La programación del área de Educación Física se diseña de forma interdisciplinar al aprendizaje de la lengua, es decir, se plantea la enseñanza del inglés de forma integrada en la programación de Educación Física introduciendo en las actividades de enseñanza-aprendizaje propias de esta área el vocabulario básico de inglés que se pretende que adquieran los alumnos. Se decide tratar campos semánticos cercanos a la vida e intereses de los niños de esta edad. Destacan, como *Bloques de Contenidos*:

- Colores
- Nociones topológicas básicas
- Partes del cuerpo
- Números
- Animales

- Aula
- Ropa
- Casa

Las *Finalidades Educativas* que se plantean, en este Primer Ciclo son:

- Reconocer expresiones sencillas y cotidianas propias del aula y del patio, relativas al juego y el movimiento, así como en lo concerniente a la convivencia básica en un centro educativo.
- Desarrollar un nivel comunicativo básico del inglés.
- Familiarizarse con la fonética inglesa y con su vocabulario.
- Desenvolverse en situaciones comunicativas en las que el inglés sea el vehículo de comunicación.
- Adquirir un vocabulario básico del inglés a nivel comprensivo y algunas palabras a nivel expresivo.

2. Evaluación Inicial

Los alumnos de Primero no presentan ningún nivel de competencia en lengua inglesa, puesto que no han tenido contacto alguno. En cambio, los alumnos de Segundo sí que tuvieron el curso pasado una familiarización a través de canciones, dibujos y fichas.

3. Planteamientos metodológicos

La adquisición de vocabulario, expresiones y situaciones comunicativas se basa en dos *aspectos metodológicos* importantes:

1. Total Physical Response: Corriente metodológica en auge que basa el aprendizaje del lenguaje a partir de la asociación palabra-movimiento. Este método entiende el aprendizaje de las lenguas como un proceso global en el individuo en el cual el propio cuerpo y sus posibilidades motrices sirven de refuerzo semántico en la adquisición de las palabras. Su estructura comunicativa se asemeja al lenguaje bimodal de las personas con deficiencias auditivas, en el mensaje que se transmite se realiza tanto de forma oral como gestual.

Fundamentalmente, los gestos se relacionan con las palabras según dos tipos de asociaciones:

- Semántica: El gesto en sí mismo tiene el mismo significado que la palabra. (P. Ej. "Scissors-Tijeras" tiene como gesto asociado separar y juntar los dedos índice y corazón a modo de tijeras).
- Fonológica: El gesto remarca los rasgos fonéticos característicos de la palabra. (P. Ej. "Cat-Gato" o "Dog-Perro" se gestualiza con un golpe seco del canto de la mano sobre la palma de la otra destacando que ambas palabras son monosílabas y la vocal no se alarga).

2. Rutinas de clase: Técnica que se basa en el aprendizaje por repetición e imitación. Surgen a lo largo de la interacción cotidiana en el aula entre el alumno y el docente y entre los alumnos entre ellos.

Mediante esta técnica se adquieren estructuras comunicativas típicas como saludos y despedidas, órdenes y mandatos o preguntas y respuestas arquetípicas. Este recurso metodológico se adapta perfectamente a la forma de ser y de actuar del niño, pues las estructuras comunicativas que se presentan de esta forma también se adquieren en la lengua materna del niño utilizando repetidamente las mismas estructuras en situaciones cotidianas en su entorno familiar, social y escolar (p. ej. "¡Hola!" "¡Buenos días/tardés!" "Gracias" "Por favor" "Puedo ir a..." "¿Cómo te llamas?" "Me llamo...").

3. Atención individualizada: De forma periódica se realizan actividades individualizadas con cada alumno para establecer una retroalimentación en dos direcciones: una, hacia el alumno, en la cual se corrigen errores de pronunciación o de gestualización de las palabras trabajadas; dos, hacia el maestro, ya que le da oportunidad de estimar el grado de adquisición del vocabulario que se trabaja.

4. Evaluación formativa

Se lleva a cabo un proceso de evaluación periódico y sistemático en cada bloque temático. Esta actividad evaluadora no está dirigida hacia el proceso de aprendizaje del niño (buscamos solamente la familiarización y acercamiento comunicativo a esta lengua), sino que focaliza la atención en el *proceso de enseñanza* del maestro, pues de este modo le permite ajustar y mejorar las situaciones comunicativas creadas y también establecer

una coherencia mejor entre las palabras y el movimiento asociado a éstas que le permitan al alumno un mejor aprendizaje y mayor facilidad de recuperación y reconocimiento posterior.

Cada actividad de evaluación dispone de una ficha de las palabras trabajadas (ver anexo). Se puede llevar a cabo la actividad de dos formas:

- a) El maestro realiza el gesto y el niño contesta la palabra correspondiente.
- b) El maestro dice la palabra y el niño realiza el gesto correspondiente.

De esta forma se garantiza que el niño "viva" el inglés, puesto que está aprendiendo, jugando e interaccionando a través de esta lengua. En definitiva, el inglés está siendo significativo para él, ya que le resulta imprescindible para entender al profesor y poder participar en las actividades y los juegos propuestos.

Resultados obtenidos

De los datos obtenidos a lo largo del curso relativos al nivel de adquisición que ha alcanzado el alumnado del primer ciclo destacan los siguientes:

- Se puede afirmar con rotundidad que la práctica totalidad de los alumnos reconoce y utiliza expresiones básicas de saludos y despedidas, reconocimiento de órdenes básicas ("haced una fila", "callad", "levanta", "ven", "siéntate",

etc.). Del mismo modo, han adquirido, en función de sus capacidades, vocabulario básico referente al esquema corporal, los colores, los animales, los números y nociones topológicas básicas como en frente, en círculo, ir, venir...

- Cabe destacar que son capaces de esforzarse por comprender un mensaje oral en inglés (por ejemplo, las reglas de un juego) y de discriminar palabras conocidas dentro de una oración y a partir de ellas y del paralenguaje inferir el significado del mensaje. Distinguen, dentro de la entonación del habla inglesa oraciones enunciativas, interrogativas o imperativas.
- De forma paralela a la comprensión de la lengua inglesa, han sido capaces de comprender el nuevo código lingüístico creado a partir de gestos y movimientos. Esto supone un esfuerzo cognitivo importante y la comprensión inconsciente de las normas estructurales básicas de cualquier lengua o sistema de comunicación, fundamental para la comprensión de los numerosos códigos en la sociedad como icónicos, gráficos, estéticos o incluso otras lenguas.
- A título anecdótico, pero bastante ilustrativo de lo hasta ahora alcanzado, cabe destacar que gran parte de los niños me saludan en inglés debido a que me asocian con situaciones comunicativas en esta lengua.

Esta experiencia se puede extrapolar a otras áreas como la Educación Artística, Matemáticas o Conocimiento del Medio;

solamente es necesario enfocar nuestra labor docente y entender el hecho del aprendizaje como un fenómeno significativo, activo comunicativo y vivencial.

Conclusión

Este enfoque metodológico facilita en edades tempranas -en las que todavía se está acabando de estructurar su lengua materna- un andamiaje lingüístico muy importante, lo cual ayuda sobremanera en el posterior estudio de la lengua a nivel gramatical, fonológico o pragmático en el último ciclo de Educación Primaria y en Educación Secundaria. Es obvio que garantiza la continuidad de los aprendizajes en la lengua extranjera y se programa de forma paralela a la enseñanza de la lengua materna de los alumnos.

El trabajo del inglés como lengua vehicular garantiza un aprendizaje global, lo cual posibilita al alumno establecer numerosas y valiosas conexiones entre las palabras y los movimientos, las expresiones y las situaciones comunicativas o la fonética inglesa y el paralenguaje.

Por último, y como reflexión sobre la fundamentación científica y curricular y la pertinente evaluación tanto del proceso como de los resultados obtenidos en la puesta en práctica del método, se pueden determinar tres elementos básicos e imprescindibles en el diseño y desarrollo de este proyecto de enseñanza globalizada:

1. Profesorado

Es inherente a este proyecto un profesorado formado, colaborador, abierto a la innovación educativa y capaz de :

- Dominar la lengua extranjera.
- Diseñar las programaciones de las distintas áreas de modo interdisciplinar y global.
- Trabajar en equipo con otros docentes (tutores, especialista de inglés y otras áreas) desarrollando una cultura colaborativa de centro.
- Adaptar el estilo de enseñanza a las necesidades de constructividad, significatividad y globalidad.

2. Organización de Centro

Para poder llevar a cabo la labor propuesta es imprescindible que se pongan a disposición medios personales, espaciales y temporales de los que dispone el centro. Para ello se necesita la explicitación del proyecto en los distintos documentos (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Programación General Anual, Programa Lingüístico, etc.). De esta forma se refuerza la labor de los docentes implicados con una estructura organizativa que tiene en cuenta la importancia del proyecto que se está realizando.

3. Administración

Debe promover la iniciativa del profesorado facilitando los recursos necesarios y estableciendo disposiciones legales favorecedoras o incentivos de promoción que

estimulen el trabajo y la implicación de cada docente.

Este trabajo confirma que los procesos de innovación educativa se garantizan a partir

de la profesionalidad docente, la cultura colaborativa-investigadora del centro educativo y una voluntad política de la Administración que facilite los recursos y medios necesarios para ello.

Bibliografía

MEDINA RIVILLA, A. (y col.) "Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas", Universitas S.A., Madrid (2002).

GENERALITAT DE CATALUNYA, "La immersió lingüística al parvulari" Generalitat de Catalunya (Dep. d'Ensenyament), Barcelona (1992).

CLEMENTE ESTEVAN, R.A. "Desarrollo del lenguaje" Octaedro, Barcelona (2000).

Legislación y otros documentos

- Ley Orgánica de la Calidad de Educación 10/2002 del 23 de Diciembre.
- Decreto 17/1992 del 20 de Febrero de la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana.
- Programa Lingüístico del C.P. San Ignacio de Loyola de Picassent (Valencia).

Resumen

La nueva Ley de Calidad de Educación presenta una novedad interesante en el Sistema Educativo Español: la introducción de la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil. A través de estas páginas se expone un enfoque metodológico global e interdisciplinar en la enseñanza del inglés que tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa real en los alumnos. Este método se inspira en los programas lingüísticos de las CC.AA. con dos lenguas oficiales y en estrategias didácticas como el *Total Physical Response* y las rutinas de clase. Asimismo, recalca la importancia de los tres niveles de concreción curricular (Administración, centro y aula) en el desarrollo de procesos de innovación educativa. El enfoque se ilustra con el Programa Bilingüe de un colegio de la Comunidad Valenciana, que lleva a cabo la enseñanza del inglés en el primer ciclo de Educación Primaria a través del área de Educación Física.

Abstract

The new LOCE shows an interesting change in the Spanish Educative System: it introduces the foreign language in the Childhood Education. This article shows a complete methodological second language acquisition (English) that aims to acquire actual communicative skill in the pupils. This methodology is based in actual examples of bilingualism carried out by some Spanish regions with very recent teaching strategies like Total Physical Response and class activities. Also, another relevant aspect is the three curricular concretion levels (Administration, educative center and class) in the development of the educative innovation processes. This view offers us a real situation in the San Ignacio de Loyola Public School, that goes on with the teaching English in the first steps of Primary Education through Physical Education area.

Cristóbal del Campo Ponz

C.P. Sant Ignasi de Loiola

c/ Devadillo s/n Picassent (Valencia)

Anexos**Evaluation card****"Animals&classroom"**

Name

1. Cat	7. Fish	13. Kangaroo	19. Bag	25. Fifteen
2. Lion	8. Cocodrile	14. Hen	20. Chair	26. Sixteen
3. Dog	9. Monkey	15. Scissors	21. Table	27. Seventeen
4. Bird	10. Tortoise	16. Colors	22. Classroom	28. Eighteen
5. Mouse	11. Sheep	17. Pencil	23. Thirteen	29. Nineteen
6. Horse	12. Elephant	18. Book	24. Fourteen	30. Twenty

Marks

Evaluation card**"Body, numbers&colors"**

Name

1. Hands	7. Foot	13. Blue	19. Four	25. Ten
2. Head	8. Hair	14. Green	20. Five	26. Hi!
3. Shoulders	9. Nose	15. Yellow	21. Six	27. Good morning!
4. Arms	10. Mouth	16. One	22. Seven	28. Hello!
5. Legs	11. Ears	17. Two	23. Eight	29. Good afternoon!
6. Knees	12. Red	18. Three	24. Nine	30. My name is...

Marks

Evaluation card**"House"**

Name

1. House	5. Kitchen	9. Refrigerator	13. Window
2. Bedroom	6. Television	10. Fridge	14. Chimney
3. Bathroom	7. T.v.	11. Cooker	
4. Living-room	8. Sofa	12. Door	

Total marks

Ecuatorianos inmigrantes en la enseñanza secundaria en Madrid

Cinthia Andrade
Elena Cabezalí García

1. Introducción

En estos tiempos de globalización neoliberal, en que con tanta rapidez y sofisticada organización, se nos ponen las mercancías de todo el mundo en la tienda de la esquina, y grandes masas de capitales se mueven a lo largo y ancho del mundo varias veces al día, millones de personas son arrojadas de su país por las guerras, las persecuciones políticas o, con más frecuencia, por la necesidad. Pero así como las mercancías y los capitales disponen de camino libre, los emigrantes son rigurosamente controlados, deportados, detenidos y sometidos a leyes contrarias a todas las convenciones internacionales y al derecho de gentes.

A veces "*con papeles*" y a veces "*sin papeles*", hace más de diez años que en las aulas de secundaria en España se escolarizan los hijos de los inmigrantes, entre los que los latinoamericanos, especialmente colombianos, peruanos y ecuatorianos, van siendo cada vez más numerosos. Debido a que

Cuando llegan a España, se escolariza a los alumnos inmigrantes siempre con el grupo que corresponda a su edad, con independencia de su nivel de aprendizaje.

son contingentes cada vez más nutridos y a que conservan una tasa de natalidad más alta que la española, el colectivo latinoamericano tiende a crecer en nuestras aulas. Ante la imposibilidad de abarcar todos los colectivos de inmigrantes latinoamericanos, hemos decidido centrarnos en el colectivo ecuatoriano, hasta hoy el más numeroso en la Comunidad de Madrid.

Bajo el socorrido nombre de “interculturalidad”, las políticas educativas que se han aplicado a esta situación están tendiendo a crear bolsas de exclusión social, son con frecuencia discriminatorias y a veces racistas y su discurso oculto resulta obvio en un primer análisis.

Los chicos inmigrantes se escolarizan en las escuelas públicas de los barrios, que en tiempos anteriores eran escuelas con recursos, pero que se están convirtiendo a pasos agigantados en zonas de exclusión social, por lo que no puede tratarse de su educación sin analizar la situación de la escuela pública, en que los hijos de los pobres (de los “sectores sociales menos favorecidos”, como gusta decir el lenguaje al uso) van a compartir destino con los hijos de los inmigrantes.

Se trata de un tema que tiene gran importancia social, política y cultural y que se

precisa de forma urgente un modelo alternativo. Este trabajo pretende introducir algunas bases fundamentales, que hasta ahora no se han tenido en cuenta en las políticas educativas españolas.

2. Los estudios y publicaciones sobre interculturalidad en la escuela

El estudio de la interculturalidad en la escuela no es nuevo en España y aún menos en Europa. En nuestro país los estudios de primera hora se multiplicaron a lo largo de los años noventa, en que la presencia de inmigrantes en las aulas comenzó a ser significativa. Se desarrollaron muchas investigaciones de cierta importancia, la mayoría centradas en los norteafricanos, que eran por entonces el contingente más numeroso¹.

Para los datos cuantitativos entre 2001 y 2003, nos hemos basado en los repertorios estadísticos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, así como los de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Se trata de series estadísticas sin un enfoque preciso, cuyos datos ha habido que cruzar una y otra vez para obtener alguna conclusión de interés sobre la situación

1. El CIDE, organismo de investigación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, publicó muchas de estas investigaciones. La mayoría de ellas eran trabajos de campo sobre aspectos de convivencia, sobre actitud y aptitud del profesorado, sobre currículo oculto y educación en valores (las que he considerado más interesantes están recogidas en la bibliografía). Estuvieron a cargo de departamentos de universidades (señaladamente pedagogía) y de los propios profesores de secundaria que constituyeron seminarios y grupos de trabajo al efecto. Estos trabajos no se recogen todos en la bibliografía, pero si se quiere acceder a ellos puede hacerse en <http://www.mec.es/cide>

educativa de los alumnos inmigrantes latinoamericanos.

Hemos estudiado la legislación vigente, de la que se da cuenta en el repertorio legislativo que se incluye al final, así como los planes transitorios que sobre interculturalidad está aplicando la Comunidad de Madrid y que están presentes en circulares que están siendo llevadas a la práctica en las escuelas e institutos².

En la bibliografía puede verse lo más importante de la normativa legal sobre las aulas de apoyo³, así como la evolución de la escuela obligatoria en los países desarrollados, dentro de la que se han estudiado especialmente los cambios de la escuela liberal hacia la escuela neoliberal⁴.

Por otra parte, en un estudio de estas características, es necesario conocer el sistema educativo de los inmigrantes en su país de origen (Ecuador, en este caso), pero no hay publicaciones instrucciones legales que expliquen el sistema educativo del país de origen. Para conocerlo hemos tenido que recurrir a las páginas del Ministerio de Educación del

Ecuador dentro de <http://www.oei.es> y a las páginas en Internet de las Fuerzas Armadas del Ecuador, que proporcionan una información mucho más completa sobre educación. También pueden hallarse ciertos estudios sobre planes educativos en los Cuadernos de la O.E.I. que se incluyen en la bibliografía, pero la comparación de sistemas educativos en abstracto da conclusiones tan generales, que apenas pueden distinguirse los de un país de los del otro. La comparación debe hacerse desde abajo, estudiando los conocimientos concretos de los alumnos que se incorporan a nuestras aulas y buscando claves para las explicaciones necesarias en sus sistemas educativos.

Como se desprende de todo lo dicho anteriormente, tampoco hemos encontrado ningún análisis de la cultura ecuatoriana, de las razones y composición de su emigración y de su problemática. Los estudios al uso sobre interculturalidad no se ocupan en ningún caso de las culturas de las que están tratando y hablan de planes de integración con independencia de la cultura de origen o, lo que es lo mismo, teniendo en cuenta exclusivamente la cultura de acogida.

2. También hemos estudiado los documentos que se están debatiendo en la actualidad para completar en un futuro inmediato el plan de interculturalidad de la Comunidad y que pueden encontrarse en <http://www.comadrid.es/educamadrid>.

3. Destacaremos que para los latinoamericanos no se reconoce ninguno de los llamados "problemas de la lengua", puesto que hablan español. Sin embargo, tanto la experiencia como las entrevistas personales y los estudios lingüísticos, demuestran que las dificultades lingüísticas son grandes para todos los chicos inmigrantes en las aulas españolas, cuestión de la que se hablará específicamente en el trabajo.

4. Sobre el tema no hay casi nada referido a España. Se suelen tratar aspectos parciales, tales como el tratamiento de la disciplina, la función de los profesionales no docentes y otras. Pero no hay, que yo conozca, ningún análisis que interprete de manera sistemática los fenómenos de deterioro de la escuela pública en España como parte de la política neoliberal.

3. La inexistente escuela liberal en España

Debe tenerse en cuenta que la escuela liberal en España durante todo el siglo XIX y hasta los años ochenta del siglo XX, formó parte del movimiento político de oposición al poder. Era el reflejo de la falta de consolidación de un estado. Con frecuencia las prédicas a favor de una enseñanza racionalista, laica y abierta a distintos sectores sociales (Castelar, Salmerón...), se saldaron con manifestaciones de estudiantes y profesores y entre ellos no fueron pocos los que resultaron muertos a sablazos en las calles.⁵

. En realidad la primera ruptura desde el poder con el viejo orden educativo fue establecida en la Segunda República, en 1931 con el gobierno Azaña, y, tras la Guerra, la dictadura franquista segó todo este esfuerzo. Fuera de la escuela nacional-sindicalista, casi la única opción fueron las órdenes religiosas, que regentaban numerosos colegios con todos los niveles de enseñanza y algunas de las cuales conservaron el privilegio de educar a las élites.

Este era el panorama reinante cuando en 1970 la Ley General de Educación vino a comenzar una profunda reforma. En los años setenta era necesario que la estructura escolar cubriera todo el territorio nacional,

pues España, de no ser así, quedaría fuera del modelo desarrollista del tardo- franquismo. Los últimos años setenta y los ochenta, vieron por fin el resurgir de la enseñanza pública en las universidades, primaria y enseñanza media. Fue un movimiento de las clases medias, llegadas a la universidad con el desarrollismo, ávidas de todas las novedades pedagógicas y fundadoras de numerosos movimientos de renovación pedagógica, que recogían las novedades educativas surgidas en Europa y Latinoamérica.

Aquella Ley general de Educación, a la vez que extendía la infraestructura educativa, discriminaba el acceso de ciertos sectores sociales a la enseñanza superior a través de un sistema de enseñanza obligatoria hasta los 14 años, después de la cual se abrían dos opciones: Bachillerato o Formación Profesional que, en aquella estructura educativa, quedaba "reservada" para los casos de fracaso escolar o los hijos de familias modestas, que no podían financiar la enseñanza superior de sus hijos.

4. El modelo de la LOGSE

La LOGSE de 1990 fue la alternativa a esta situación. Recibida con buena disposición por la mayor parte de los profesores de mentalidad renovadora, establecía la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y dos salidas hacia el aprendizaje de los oficios:

5. Aunque más tarde la Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos introdujo y teorizó una enseñanza racionalista y laica, su tarea siempre tuvo que desarrollarse constreñida a sectores sociales acomodados, debido a las condiciones sociales de la época y a la falta de apoyo estatal

ciclos de grado medio (16 años, menor cualificación) y ciclos de grado superior, tras haber superado el Bachillerato y en igualdad de condiciones con el acceso a la Universidad.

Pero para entonces era quizá demasiado tarde; la mayoría de nuestros políticos no habían sido educados en la Enseñanza Pública, la mayoría de los profesores tampoco y por éstas y otras razones, el sistema no gozaba del decidido apoyo social que tenía y tiene, por ejemplo, en la vecina Francia. Por otra parte, en los años ochenta España emprendió el camino del neoliberalismo.

5. La escuela neoliberal

Las reformas neoliberales desde los años ochenta, empezaron a agrandar las diferencias sociales, a extender el trabajo precario, a empeorar las condiciones salariales de amplios sectores de la población, así como las condiciones de trabajo, a la vez que se reducían las prestaciones sociales y se privatizaban servicios públicos. Tal situación coincidía entonces con la inmigración como fenómeno masivo. En esa situación, tener estudios dejó de ser un modo de promoción social, como lo fue hasta los primeros años ochenta.

La LOGSE ordenaba la enseñanza según el espíritu de los nuevos tiempos:

- La escuela se hacía obligatoria hasta los 16, y se reducía a 2 años la preparación

para la Universidad o Estudios Superiores técnicos o profesionales. El nivel alcanzado en la obligatoria pasó a determinar por completo la posibilidad de acceso a estudios superiores. Desde entonces los alumnos que estudian en centros de zonas conflictivas, donde asisten a la enseñanza obligatoria un buen número de los que no quieren estudiar, ven muy mermadas sus posibilidades de acceder a la enseñanza superior.

- Se diversificaron las enseñanzas en la secundaria obligatoria para dar cabida a todas las posibles aficiones o inquietudes del alumno, aunque no quiera estudiar (hasta 13 asignaturas. Evaluaciones con más profesores que alumnos).
- Enseñanza pública y privada (en la mayoría de los casos religiosa) pasaron a ser dos vías indistintas, subvencionadas ambas con fondos públicos y ambas sometidas nominalmente, a la misma normativa por medio de la *concertación*.
- La enseñanza privada subvencionada ha podido rechazar alumnos conflictivos, enfermos, inmigrantes o con graves problemas de aprendizaje. Para hacerlo se han acogido a las características o el ideario del centro. Con frecuencia las meras diferencias de clase (salvo en el caso de inmigrantes de países desarrollados o comunitarios), aislan a los chicos de la inmigración de manera que ellos mismos prefieren matricularse en la enseñanza pública, que está obligada, como es lógico, a admitir a todo alumno que quiera escolarizarse en la edad obligatoria.

- Se ha abierto paso en los centros de enseñanza públicos a toda clase de profesionales, pertenecientes al tratamiento de casos especiales o a la asistencia social. En realidad, bajo la capa de mejoras, son los profesionales que convertirán la enseñanza pública en una forma de la asistencia social, psicopedagogos, asistentes sociales, psicólogos clínicos, psicólogos del aprendizaje, mediadores de conflictos, ONGs...

Estos profesionales “desembarcan” en los centros públicos persiguiendo comportamientos “anómalos” (pues en ello consiste su trabajo), ya sean estos en el aprendizaje, la relación social o el equilibrio psíquico individual. Recaban información, rellenan fichas y hacen informes.⁶

Todo escolar que en alguna etapa de su vida haya tenido problemas queda registrado con su ficha de psicólogo, informes de tutores, expedientes, etc...Los inmigrantes son especiales objetivos de estos profesionales, pues casi todos ellos reúnen las características de problemas de aprendizaje, inadaptación o difícil adaptación social, problemas familiares y otras “anomalías”.

- Para orientar a los alumnos existe un consejo profesoral de la junta de evaluación que deriva a los problemáticos hacia las enseñanzas profesionales y los aparta

del Bachillerato (la vieja lucha entre pragmáticos e idealistas, que tantos intereses encubre). La actual Ley de Calidad, dada en el marco de la LOGSE, permite la discriminación de los chicos desde más temprana edad hacia distintos itinerarios.

En resumen, las circunstancias descritas apuntan a que se ha creado un problema nuevo, cuyas características no se reflejan ni en la legislación, ni en estudios generales como los de la UNESCO.

Los análisis sobre la globalización y sus efectos sociales publicados en los últimos tiempos, nos dan la clave de que procesos semejantes están sucediendo en muchos países desarrollados. La nueva enseñanza pasa por sustraer la educación de las elites al ámbito público, por privatizar la enseñanza (en el mismo sentido que se privatizan todos los servicios sociales) y convertir la enseñanza pública en un *gheto*. El proceso es casi paralelo al de la sanidad. Se trata de concentrar los casos conflictivos o “anómalos” en pocos metros cuadrados, de manera que quien pueda e pagárselo huya en otras direcciones. Se establece así la diferencia social abiertamente, rompiendo con los planteamientos educativos del Estado de Bienestar.⁷

Se aplica, especialmente en las grandes ciudades, una política muy decidida dirigida

6. Los profesionales del comportamiento “anómalo”, deberían permanecer, por definición, lejos del aula, pues éste es un territorio de libertad, de convivencia con la supuesta “anomalía”.

7. Véase a este respecto el magnífico análisis de Gray en su libro *Falso amanecer*. Paidós 2002, que se cita en la bibliografía.

hacia los barrios o zonas "conflictivas"(bajo poder adquisitivo y precariedad laboral o a presencia de gitanos o inmigrantes, miseria, desempleo, delincuencia, etc...). Los centros públicos de estas zonas y de las zonas "fronterizas", son convertidos en un lento proceso, en centros de asistencia social, rayanos con el sistema penitenciario juvenil (centros de menores, casas de acogida...). Se "captura" a los menores que no van a la escuela y se sanciona a los padres, saltando la sutil barrera que separa el derecho a ser educado de la obligación de asistir a la escuela asignada, en un horario y calendarios dados.

Junto con ello, se endurecen las normas de los centros. A través de amplias campañas de opinión pública, se ha conducido a los padres a la conclusión de que sus hijos en la calle están en peligro y a toda la sociedad a pensar que la presencia de los jóvenes en la calle altera la convivencia. De este modo, todo el mundo ha venido a coincidir en la necesidad de que los chicos de todas las edades estén encerrados, custodiados y vigilados y no puedan abandonar la escuela en ningún momento. El hecho es que una medida razonable para los más pequeños, se hace extensiva a todos los alumnos (hasta los 18 años). Nada importa la flagrante contradicción con el hecho de que esos mismos chicos tengan permiso de sus padres para salir noches enteras durante los fines de semana, lo que revela que la función que se le asigna a la escuela no es la de custodiar su seguridad, sino la de controlar de sus movimientos.

Se amplían los horarios y calendarios de la escuela, se acortan las vacaciones aduciendo la lucha contra el fracaso escolar, se ponen en marcha programas para abrir las escuelas fuera del horario escolar y un sinfín de medidas basadas en la sinrazón de que todo lo que un joven pueda aprender se lo da la escuela. Parece que el ideal sería una escuela que lo abarcara todo: los espectáculos, las excursiones, los paseos, las lecturas, las conversaciones, todo lo que un joven debe hacer para formarse. Pero es imposible que un joven se forme fuera de su relación familiar, social, con amigos, amores, fuera de la naturaleza y fuera de la vida. Cuando la escuela pasa de ser un ingrediente esencial de la formación, a abarcarla toda, se convierte en una institución con otros fines.

No podemos analizar el advenimiento de los chicos de la inmigración fuera de este contexto, pues podríamos llegar a creer que los numerosos problemas que ellos tienen en la escuela, se deben a su condición de extranjeros, cuando la realidad es que comparten su suerte escolar con un nutrido grupo de alumnos españoles pues, como es público y notorio, los chicos de la inmigración se escolarizan mayoritariamente en la escuela pública.

6. Inmigración y escuela. ¿Xenofobia o clasismo?

Nuestros extranjeros, los refugiados de la miseria o de la carencia (su problemática es por completo ajena a la de los alumnos extranjeros que provienen del "Primer

Mundo”) son “relegados” de entrada al ámbito reservado a los hijos de los pobres, conviven con ellos y no encuentran diferencia de clase, sino de cultura. El mal más profundo sobre el que reposan todos los pretendidos planes interculturales que hoy se llevan a la práctica, no es el racismo o la xenofobia, sino el clasismo.

La doble vía creada por la LOGSE, con la equiparación de centros públicos y centros privados subvencionados con fondos públicos, se ha justificado de cara a la opinión pública por la “libertad de los padres para elegir centros educativo para sus hijos”, pero el hecho es que los centros privados subvencionados con fondos públicos que, como es lógico, no pueden cobrar la enseñanza, sí cobran otro tipo de servicios que la enseñanza pública no tiene y, de tenerlos, ni puede ni debe cobrarlos (extraescolares, atención psicológica especial, piscina cubierta, clases de equitación...). La doble vía pública/privada, ha devenido en una auténtica expoliación del capital recaudado entre las clases populares para la educación de sus hijos. (V. ilustración 1 y 2 en anexo.)

7. La interculturalidad vigente en la enseñanza secundaria

Para la Administración la llegada masiva de los niños y jóvenes inmigrantes a las escuelas, parece haber sido una sorpresa y, eligiendo la vía que parece menos

comprometida, ha derivado el asunto hacia *el trabajo con las actitudes, la educación en valores, las “transversales” y los planes piloto. Ha incluido a los alumnos inmigrantes en el grupo de alumnos con problemas de aprendizaje o “en desventaja social”, quizá impulsada por un cúmulo de juicios a priori, como explicamos a continuación.*

El marco legal más general del que parte la legislación y normativa, nacional y local cuando se refiere a educación de jóvenes inmigrantes, suele ser la Declaración Universal de Derechos Humanos y a la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos del Niño, referencias tan generales que suscitan el consenso de todos, pues se trata de principios socialmente aceptados.

En nuestro país, el marco legal está articulado por la Constitución Española de 1978, que en el artículo 27 reconoce el derecho a la educación obligatoria y gratuita para todos. El primer problema que se plantea es exterior a la escuela, porque se pretende regular en el marco de la Constitución las relaciones con un grupo que mayoritariamente está privado de derechos ciudadanos. Es cierto que los chicos inmigrantes “legales” e “ilegales” tienen derecho a la escolarización y a la educación obligatoria, pero, cuando el número de “ilegales” se calcula en 450.000 en todo el país, la interculturalidad resulta paradójica, si se pretende educar en la

igualdad viviendo en la desigualdad.⁸ Los adolescentes suelen ser muy críticos con la hipocresía y la doble moral y cuando el sistema social y, por tanto el escolar, no están regidos por valores de igualdad y plenitud de derechos para todos, poco puede hacer la escuela mediante discursos, salvo dar los frutos de que sea capaz la convivencia entre los jóvenes.

La ley que articula actualmente todo nuestro sistema educativo (LOGSE) fue aprobada en 1990, año en que los alumnos extranjeros matriculados ya era de un 5 por mil. La LOGSE no se ocupó en absoluto del problema, de forma que hoy los legisladores toman como antecedente una ley anterior, la LODE de 3 de julio de 1985, que hablaba del respeto a la pluralidad lingüística de España y de educación para la paz y solidaridad.

Hubo que esperar hasta 1995 para que una Ley Orgánica recogiera de manera explícita la *educación compensatoria*, que tampoco se refiere específicamente a los alumnos inmigrantes, pero que de alguna manera los afecta, pues se refiere a todos los alumnos que por unas u otras razones se encuentren "en situación social de desventaja" (sic). Desde entonces hasta ahora se ha producido una riada de medidas que regulan la compensación educativa para las situaciones de "desventaja social" y cuando se ha

empezado a hablar de interculturalidad, se ha hecho en ese marco. Esto les confiere a todos los planteamientos sobre interculturalidad vigentes, una tendencia hacia la asistencia social y el apoyo, como algo que afecta sólo al individuo en desventaja y no al sistema que pretende educarlo.

Se recurre también, para completar esta visión tan parcial sobre los alumnos inmigrantes, a otros principios de nuestras leyes y normas educativas, tales como la "atención a la diversidad" prevista en la LOGSE, como la "igualdad de oportunidades", pero la atención a la diversidad incluye la adecuación de la educación a las circunstancias de alumnos con todo tipo de minusvalías y problemas de aprendizaje, cuya problemática sólo tiene en común con la de los chicos de la inmigración el que unos y otros tropiezan con dificultades, pero éstas en nada se parecen ni pueden ser tratadas de la misma manera ni con los mismos medios.

Aunque existen investigaciones y publicaciones anteriores, es en los dos últimos años cuando la Administración, tanto a nivel nacional como en la Comunidad Autónoma de Madrid, intenta plantearse la *interculturalidad* como un proyecto de escuela distinto. El primer paso no parece descabellado, pues se trata de "crear una metodología intercultural en los centros

8. Si se trata, como en secundaria, de alumnos adolescentes, la flagrante contradicción no puede ser asimilada, ni puede pretenderse tampoco que unos padres inferiores en derechos, participen en igualdad de condiciones con otros padres en la labor de la escuela, sin dar lugar a un sinnúmero de problemas.

docentes”, “garantía de una convivencia respetuosa y enriquecida por las culturas distintas que la componen”.⁹

En noviembre del año 2000, la Asamblea de Madrid aprobó el *Plan General de Compensación Educativa*¹⁰ en el que se habla de materiales interculturales, de mantener la lengua y cultura de otros grupos, de acciones complementarias para la integración de los alumnos inmigrantes y aparecen otras muchas expresiones semejantes que pueden encerrar multitud de opciones ideológicas y educativas.

Se afirma que la interculturalidad supone el “respeto y la aceptación de un marco superior de valores” y que la pluralidad cultural no es un problema, sino una riqueza, porque “la familia, las costumbres, el sexo, el género, la edad, el devenir personal, son elementos que, a priori, pueden ser tan diferenciadores como la etnia, la raza o la cultura” (sic). Por ello se propone una educación “intercultural., compensatoria, crítica y axiológica”.

Cuando descendemos de los planteamientos generales buscando planes más concretos encontramos con algunas aportaciones que resumimos:

- Creación de un Servicio de Apoyo Itinerante para el Alumnado Inmigrante (SAI), que atenderá a alumnos que desconocen el español en centros que no cuenten con apoyo educativo, lo que deja fuera a los alumnos latinoamericanos.
- Puesta en funcionamiento del servicio de Traductores e Intérpretes, para servir de puente entre las familias y los centros escolares, medida que tampoco afecta a las familias latinoamericanas.
- Creación del Instituto Madrileño de Apoyo y Documentación Intercultural, para dinamizar la investigación sobre educación intercultural.
- Programas para el mantenimiento de la lengua y cultura de grupos minoritarios (Lengua y cultura portuguesas, lengua árabe y cultura marroquí), lo que también deja fuera a los latinoamericanos.
- Actualización del profesorado en la educación intercultural (no se especifican las culturas).
- Acciones de sensibilización de la comunidad educativa, en torno a la integración de minorías (sic).
- Programas de mediación y acompañamiento familiar para informar a las familias de minorías sobre el funcionamiento

9. El texto al que pertenece está publicado en internet, en la web de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, bajo el título *Madrid asume el reto de la atención a la diversidad*, del que es autora D^a M^a Antonia Casanova, Directora General de Promoción Educativa.

10. Los documentos más importantes sobre interculturalidad de los que hemos sacado este análisis son el *Plan Regional de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid*, el *Programa para el desarrollo de la interculturalidad en centros educativos de la Comunidad de Madrid* y la *Guía para la Elaboración de un Proyecto Intercultural* (los tres se citan en la bibliografía). Creemos que son los documentos más importantes, el uno por tener rango de ley y el otro por ser un buen resumen de todo lo que sobre interculturalidad se discute y se aplica dentro y fuera de nuestra Comunidad autónoma.

de los centros escolares y del sistema educativo.

- Elaboración de materiales curriculares interculturales orientados a la integración de minorías y de otros que difundan contenidos de diferentes culturas.

Las cosas se aclaran bastante cuando descendemos a un nivel más "doméstico" y nos informamos de qué deben hacer los centros educativos para desarrollar una educación intercultural. La respuesta es que los profesores deben introducir la educación intercultural como parte de los ejes transversales: educación para la paz, que englobaría la educación para la no violencia, para el desarrollo, mundialista, intercultural y para la cooperación.¹¹

En el difícil lenguaje de la LOGSE, eje transversal son aquellas enseñanzas que afectan a todas las asignaturas y áreas y que sirven para formar ciudadanos a través del tratamiento de cuestiones vitales para la sociedad actual, según señala el Diseño Curricular Base (DCB), estos "ejes transversales", deben, según lo legislado "impregnar" todas las enseñanzas que se den en la escuela y son parte fundamental de lo que ha dado en llamarse "educación en valores".

Resumiendo, se persigue conocer el fenómeno de la inmigración y superar los procesos

de exclusión. Se trataría de una especie de reflexión moral colectiva que persigue que los alumnos asuman unos principios y normas y critiquen otras escalas de valores (racistas, xenófobas, etc.).

Nada se habla tampoco sobre la integración de la lengua materna en las enseñanzas de la escuela, pero sobre todo, nada se habla de que otras culturas estén presentes en los contenidos que se imparten y al alcance de todos los alumnos. Es decir se habla de una interculturalidad en la que el "otro" es el extranjero, venga de donde viniere, en la que su cultura es indiferente y puede actuarse de la misma manera con la inmigración china que con la ecuatoriana, lo que revela de forma palmaria que se trata de una orientación para asimilar a las minorías en la cultura mayoritaria.

8. La práctica con los inmigrantes en la escuela

Cuando llegan a España, se escolariza a los alumnos inmigrantes siempre con el grupo que corresponda a su edad, con independencia de su nivel de aprendizaje.

La compensación educativa se les aplica normalmente después de una prueba inicial, cuando ésta los clasifica como alumnos en desventaja. Me resulta difícil imaginar o

11. La Comunidad de Madrid ha incorporado la interculturalidad como eje transversal en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, en los Decretos 34/2002, de 7 de febrero y 47/2002, de 21 de marzo. Ambos se citan en la bibliografía.

explicar qué clase de prueba, test, cuestionario o entrevista puede servir para clasificar a este respecto a un chico que acaba de llegar y de cuyo lugar de procedencia, sistema educativo, cultura y problemas personales o sociales se desconoce todo, pero "doctores tiene la Iglesia" y, al parecer, hay quien puede hacerlo.

Los chicos que son clasificados "en desventaja", ya sea de aprendizaje, de conocimientos o social, pasarán a grupos de adquisición o refuerzo de los aprendizajes instrumentales básicos. Para asistir a estas clases de apoyo, los alumnos abandonan su grupo (cosa muy nociva para los recién llegados), aunque comparten con él el resto de las horas de clase. Luego son evaluados por el profesor del grupo a cuyas clases no han asistido, lo que crea no pocos problemas con los resultados de la evaluación.¹²

Añádase a ello que, por disposiciones recientes, la compensación educativa se está convirtiendo en una de las vías de privatización de la enseñanza. En efecto, mientras la enseñanza pública ve cómo una y otra vez se ajustan sus presupuestos, recientemente se ha puesto en marcha por la Dirección General de Promoción Educativa un programa para *el Desarrollo de Programas de Compensación Externa en Centros Públicos*, que consiste en que la

Administración da dinero para contratar para actividades de apoyo a entidades privadas "sin ánimo de lucro": ONGs, fundaciones, etc... Muchas fundaciones y empresas privadas se han sumado a este tipo de actividad, pero el problema educativo de los alumnos inmigrantes no hace más que crecer con ello, pues el apoyo se le da por parte de gente ajena a su Instituto y a su proceso educativo.

Además, si el Instituto al que asisten "funciona bien", psicólogos y asistentes sociales tratarán su caso, harán informes y *dosieres* sobre ellos, tutorizarán especialmente su trayectoria escolar, aconsejarán sobre su futuro académico, etc... Es decir, serán tratados como verdaderos "casos anómalos", lo que nos da idea de la intensa ideologización del procedimiento, que elige como objetivo al "diferente", aún sin saber quién es.

Huelga decir que para cualquier adolescente, extranjero o no, la situación se vuelve insoportable y con frecuencia se desmoralizan o se rebelan. Ni psicólogos, ni asistentes sociales, ni la junta de profesores que asesora el futuro académico de los alumnos, están exentos de una fuerte carga ideológica que hace que, considerando en muchos casos de alumnos inmigrantes sus "problemas de aprendizaje", su "falta de progreso", su "situación de desventaja social", se

12. El efecto de esta segregación es para ellos muy desmoralizante, pues en el grupo de apoyo, los inmigrantes latinoamericanos por ejemplo, se encontrarán con chicos de muy distinta problemática, tales como los desescolarizados o en grave riesgo de abandono escolar.

les aconseje y hasta se les presione para que, acabada la enseñanza obligatoria, estudien un oficio y abandonen la enseñanza superior.

No debe pensarse que subyace ningún "plan malvado", porque normalmente estas cosas se hacen "con la mejor intención" y "para ayudar", pero se hacen sin la formación suficiente y sin la suficiente profundización y así, al seguir la corriente de "lo que hay", las cosas siempre salen "como estaba previsto que salieran".

9. Una "interculturalidad" que desconoce las culturas de los otros

Como hemos visto se habla siempre de una interculturalidad sin contenidos, sin que se sepa de qué cultura hablamos en cada caso. Revelando su verdadera alma, este planteamiento sostiene que todos los inmigrantes son iguales (respecto a la cultura de acogida, claro está).

Sólo una actitud ideológica explica que no se haya abordado un problema tan elemental como el conocimiento de las culturas que conviven en la escuela. En el globalizado mundo de hoy, a través de embajadas, delegaciones culturales, asociaciones culturales, academias, universidades, internet,

etc, no parece que sea imposible elaborar materiales sobre las culturas de los otros. De este aspecto, que se menciona en alguna de las normas citadas, apenas se ha hecho nada y, si algo se ha hecho, no ha llegado a la escuela, en la que se sigue planteando la interculturalidad como una enseñanza moral (transversal).

La única particularidad cultural de la que se trata en concreto es de la lengua, pero eso deja sin particularidad alguna a los alumnos inmigrantes latinoamericanos, puesto que hablan la misma lengua que el país de acogida.¹³ A este respecto no parece que haya ningún intento de informarse, de aprender, de dar a conocer ningún tipo de estudio sobre los *problemas que los latinoamericanos tienen con la lengua que hablamos en España*. Sin embargo, el simple trato con los alumnos, la información proporcionada por lingüistas nativos y españoles y un poco de estudio, evidencian que los tonos, los acentos, el uso de los imperativos, el uso de otros tiempos verbales, el léxico, la pronunciación, las construcciones, hacen que durante semanas los alumnos recién llegados entiendan muy poco en las clases y se sientan mal tratados por profesores y compañeros.

En el caso de los ecuatorianos, cuyo español está intensamente mestizado con el quechua,

13. Sin embargo, el colectivo latinoamericano es, con diferencia, el más numeroso entre los inmigrantes en nuestras aulas y en curso 2001-2002 (según las últimas cifras que ha proporcionado el Ministerio de Educación), constituían el 42,9% de los alumnos extranjeros, lo que, sin duda, justificaría una atención especial hacia ese colectivo.

resulta imposible que puedan estudiar la morfología y sintaxis que aquí se imparte sin que el profesor conozca las muchas particularidades de su español en cuanto al uso de las formas de imperativo, los diminutivos en los pronombres, los usos del indicativo y el subjuntivo y los evidenciales. La diferencia de idioma afecta incluso a los tonos, pues todos los alumnos ecuatorianos dicen que los españoles hablamos a gritos y que nos tratamos entre nosotros y a ellos, con malos modos.

También de estos aspectos se desprende que el modelo que está propuesto en la actualidad a nivel nacional y regional, es un modelo asimilacionista compensatorio, que producirá a la larga un reforzamiento de las zonas de exclusión social.

10. Una interculturalidad ajena a los problemas sociales de los otros

Bajo la "falta de nivel", la muy racista interculturalidad escolar en España encubre un sinnúmero de problemas sobre los que se vive en una "santa ignorancia". Ni en la ley, ni en la normativa, ni en la práctica, se tienen en cuenta cuestiones obvias. Veamos algunas muy elementales, volviendo al ejemplo de los alumnos ecuatorianos:

Según cifras publicadas por UNESCO, UNICEF, y la noticia verbal que nos dan los profesores ecuatorianos, existe en ese país un amplio sector de la infancia y la juventud con un problema de desnutrición crónica,

malos hábitos alimenticios y parasitosis de distintos tipos, con los que no se cuenta como dato ni en la escolarización ni en las valoraciones.

Tampoco parece tener importancia el hecho de que la falta de revisiones médicas arroje cifras de hasta el 30% de problemas visuales y el 20% de auditivos en niños y jóvenes.

En Ecuador no existen programas del Ministerio de Educación para ninguna minusvalía o problema de aprendizaje, a pesar de que sí hay psicólogos en muchas escuelas urbanas. Existen además dislalias y dislexias no detectadas ni tratadas, debido a la falta de medios y que el alumno recién llegado, que se siente en un medio social desconocido y a veces hostil, procura encubrir.

El medio social en que hasta el momento de su llegada se han movido estos jóvenes es, con cierta frecuencia, semianalfabeto.

En el caso de los numerosos quiteños, existen estudios que demuestran que la existencia en Quito de una contaminación de hasta el 500% superior a los niveles permitidos, ha venido afectando gravemente a la salud y rendimiento escolar de los niños y jóvenes.

Asimismo educadores y autoridades educativas españolas ignoran por completo las grandes diferencias existentes entre los inmigrantes que provienen de la sierra y

los de la costa, entre los de Guayaquil y los de Quito, entre los indios, mestizos, o afro-ecuatorianos.

Se ignoran también las dificultades del profesorado de secundaria en Ecuador, formado en escuelas universitarias, con un nivel de vida modesto y cuya actualización deben subvencionar ellos mismos con recursos propios.

Únase a lo que hasta aquí se ha dicho, la total ignorancia de las circunstancias generales y concretas de su emigración, el hecho de que los jóvenes han vivido en familias separadas durante años antes de poder venir a España, o el hecho de que suelen venir a un medio familiar sometido al exceso de jornada, la escasez de salario y la precariedad en el empleo, que obligan al padre y a la madre a estar ausentes de casa durante casi todo el día.

11. Una “escuela intercultural” que desconoce las escuelas extranjeras

La comunicación entre escuelas de unos y otros países es inexistente, así como el conocimiento mutuo. La noticia de la

escuela de origen suele llegar a través del expediente académico del alumno (que en ocasiones no llega nunca) y llega como noticia de sus calificaciones, pero se desconoce a qué sistema escolar alude aquel papel, qué contenidos se esconden bajo el título general de cada asignatura a cada nivel, qué diferencias y semejanzas existen entre la enseñanza de aquí y la de allá, es decir, se ignora todo al respecto. El asunto es grave, pues el profesor nunca sabrá el nivel de conocimientos del que parte el alumno.¹⁴

En el caso de los alumnos inmigrantes ecuatorianos, de los que este trabajo se ocupa especialmente, se ignora todo. Reseñan ellos en su ficha la localidad de la que provienen, sin que ello signifique nada para la escuela que los recibe, que ignora si el chico proviene o no de zonas de escuela intercultural y que, de ser así habrá estudiado 3 años de primaria sólo en lengua materna y empezará después a estudiar en español. Se ignorará también de cuál de los calendarios escolares ecuatorianos proviene, porque se ignorará que, por razones climáticas, son tres: En zona de la sierra: de octubre a julio, en zona de selva de final de octubre a final de julio y en zona de costa de mediados de marzo hasta diciembre, con lo que siempre se ignora si el alumno

14. Esta nota está dedicada a una anécdota ilustrativa: En nuestro país suelen quejarse los profesores de Física y Química de secundaria del bajo nivel de conocimientos que sobre estas materias tienen los alumnos ecuatorianos que llegan entre los 14 a 16 años. Pues bien, el “bajo nivel” se debe a que en el sistema de enseñanza del Ecuador la Física y la Química no se estudian hasta una edad más tardía, en el Bachillerato. De modo que no existe “bajo nivel” sino “nulo nivel”. Un problema tan simple ¿no podría resolverse con sentido común si la actitud ideológica fuera otra?

ha dejado un curso a medias, lo ha terminado estaba a punto de empezarlo.

Se ignorará que las actividades prácticas que han realizado en sus escuelas de origen se han seleccionado según las necesidades socioeconómicas locales, recursos institucionales, humanos, económicos y vocacionales y que, por tanto serán completamente distintas a las que hayan de realizar aquí, así como que un alumno de 15 años habrá terminado ya sus estudios obligatorios, que en España finalizan un año más tarde.

En el caso de alumnos que necesiten enseñanza especial por minusvalías físicas o psíquicas, la escuela de acogida también ignorará que en su país habrán estado apartados en centros especiales y que se verán por primera vez compartiendo escuela con el resto de los chicos, lo que traerá indudablemente importantes problemas de adaptación.

Según las zonas de origen, algunos alumnos provendrán de escuelas unitarias, cuyo sistema de trabajo es, como sabemos, muy distinto y la adaptación al nuevo sistema, muy difícil.

Vendrán acostumbrados a tratar la Asociación de Clase como una actividad de la máxima importancia, a la que nuestra escuela apenas le da ninguna.

Así podríamos seguir enumerando un sinfín de diferencias, cuyo desconocimiento

por parte del sistema educativo de acogida nos parece inexplicable, porque es claro que, sin proveer a la escuela y a todo el sistema educativo de esta información imprescindible, es ocioso hablar de igualdad de oportunidades y, mucho menos, de escuela intercultural y será muy difícil mejorar el rendimiento escolar ni contribuir al desarrollo personal de los alumnos inmigrantes. (*V. ilustración 3 y 4 en anexo.*)

Creemos que por lo expuesto hasta aquí puede darse por demostrado, que el modelo que se aplica actualmente desde el Ministerio de Educación de España, así como desde la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, es un modelo de asimilación, de hegemonía de la cultura de acogida, ignorancia del otro y grave discriminación. Se trata de una política que podríamos llamar "de imagen", en que pueden quedar salvadas ciertas apariencias, pero que no ha ido en ningún caso a los problemas de fondo, aquellos que afectan al modelo social y a las convicciones profundas. (*V. ilustración 5 y 6 en anexo.*)

En estrecha relación con lo anterior está la falta de polémica teórica sobre la interculturalidad y el uso y abuso de eslóganes, carteles, concursos y actos públicos. Aunque entrar a fondo en la polémica teórica queda fuera de los límites de este trabajo, resulta imprescindible partir al menos del "estado de la cuestión" y examinar los distintos modelos posibles que están respaldados por alguna práctica.

Bibliografía

- BARTOLOMÉ PINA, M. 1997. *Diagnóstico de la escuela intercultural*. Barcelona. Ed. Cedecs.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (COORD.) 2002 *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid. Ed. Narcea..
- CANTO, A.C. Y OTROS 2002. *La educación intercultural, un reto en el presente de Europa*. Madrid. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- COLECTIVO AMANI 1994. *Educación intercultural, análisis y resolución de conflictos*. Madrid. Ed. Popular.
- BONAL I SARRÓ (DIRECTOR) 1988. *Recontextualización de la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. Discurso y práctica del profesorado*. Universidad Autónoma de Barcelona- CIDE (MEC).
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. Y SÁEZ, J. 1998. *Del racismo a la interculturalidad: competencia de la educación*. Madrid. Ed. Narcea.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (COORD.). 2001. *Los retos de la enseñanza pública*. Universidad internacional de Andalucía- Madrid . Akal.
- GRAY, J. 2000. *Falso amanecer*. Madrid. Paidós.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA. 1998. *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid. Ed. Talasa.
- LLORENT VICENTE Y OTROS 2000. *La educación obligatoria en Iberoamérica.. Cuadernos de Educación Comparada nº 6*. Ed OEI.
- LORA TAMAYO, G. 1999. *Extranjeros en la Comunidad de Madrid en 1999*. Madrid. Delegación Diocesana de Migraciones. A.S.T.I.
- MARÍN, M.A. (COORD). 2002. *Buenas prácticas en la educación intercultural*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- MC CARTHY, C. 1994. *Racismo y curriculum. La desigualdad social, teorías y políticas de la diferencia en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata.
- MOYA, A. 2002. *Evaluación de Programas Educativos: la educación intercultural en Madrid capital*. Salamanca. Universidad Pontificia.
- MERINO, J.V.(COORD.). 1994. *La educación de los niños inmigrantes extranjeros en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Universidad Complutense- CIDE (MEC).
- MUÑOZ SEDANO, A. 1997. *Educación intercultural, teoría y práctica*. Madrid. Escuela Española.
- MUÑOZ SEDANO A. 2001. *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Artículo publicado en *Hacia una educación intercultural: Enfoques y Modelos*. Encounters on Education (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba, Canadá).
- PEREIRA, LUIS E. 1998. *Planificación, financiación y evaluación de los sistemas educativos latinoamericanos.. Cuadernos de Educación Comparada nº 1* . Ed.OEI
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). 2002. *Informe Sobre el Desarrollo Humano 2002*. Ed. Mundi- Prensa.

- ROSS, J. Y WATKINSON, A. 1999. *La violencia en el sistema educativo*. Madrid. Ed. La Muralla.
- SALES A. Y GARCÍA R. 1997. *Programas de Educación Intercultural*. Desclée de Brouwer.
- TODOROV, T. 1998. *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Barcelona. Ed. Alertes.
- TORRES, J. 2001. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid. Morata.
- UNESCO. 2000. *Informe sobre la educación en el mundo. El derecho a la educación para todos a lo largo de la vida*. Madrid. UNESCO- Grupo Santillana.
- VV.AA. Febrero 2003. *El alumnado extranjero en el sistema educativo español 1991-2002*. Madrid CIDE (MEC), Boletín nº 11.
- VV.AA. 1998. *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. ENESCO-OREALC.
- WALZER, M. 1998. *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona. Ed. Paidós.
- WHITTY, G.; POWER, S. 1999. *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid Morata- Paideia.
- Legislación
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Programa de Educación Compensatoria.
- Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. (LODE).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación.
- Circular de la Dirección General de Centros Educativos relativa a la Organización y Seguimiento de las Actuaciones de Compensación Educativa para el curso escolar 1996-1997. Idem id. Curso 1997- 1998.
- ORDEN DE 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de Compensación Educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- ORDEN 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se regulan las Actuaciones de Compensación Educativa.
- ORDEN 1752/2000, de 20 de julio, por la que se establece dotación complementaria para gastos de funcionamiento por unidad escolar con actuaciones de compensación educativa en centros privados sostenidos con fondos públicos.
- Resolución de 4 DE SEPTIEMBRE DE 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. (Ley de Extranjería).

Orden 253/2001, de 26 de enero, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se establecen las condiciones y los módulos económicos que regulan la suscripción de convenios y de colaboración con corporaciones locales para el desarrollo de programas de prevención y control del absentismo escolar del alumnado de centros docentes sostenidos con fondos públicos.

Resolución de 12 de febrero de 2001, de la Directora General de Promoción Educativa, por la que se procede a la publicación del Plan Regional de Compensación Educativa. (BOCM 26-2-2001).

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. *Programa para el desarrollo de la interculturalidad en Centros Educativos*. <http://www.Madrid.org/webdgpe/Interculturalidad>.

Normativa legal vigente de la Comunidad de Madrid sobre educación intercultural:

<http://informadrid/bocm/20020212.htm>

<http://informadrid/bocm/20020402/07700005.htm>

Propuesta para el desarrollo de la interculturalidad en centros educativos. *Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid*. <http://www.Madrid.org/webdgpe/Interculturalidad/Interculturalidad.PDF>.

Plan Regional de Compensación Educativa (aprobado por la Asamblea de Madrid en Noviembre del año 2000). <http://www.nodo50.org/movicaliedu/planregional.htm>

Resumen

El presente artículo quiere dar noticia de la política educativa discriminatoria que se aplica en España en la educación secundaria con el colectivo de inmigrantes ecuatorianos. Estudiaremos también qué aspectos de esta política educativa atañen en general a los alumnos inmigrantes y cuáles afectan especialmente a los latinoamericanos y, dentro de ellos, a los ecuatorianos. El colectivo de estudiantes ecuatorianos es el más numeroso entre los inmigrantes en la enseñanza en la Comunidad de Madrid, por lo que atenderemos especialmente tanto a las cifras como a las leyes y las prácticas educativas en dicha comunidad. Nuestro trabajo relaciona la situación de partida de estos alumnos con el tipo de centros educativos a los que se incorporan en nuestro país, y desvela algunas ideas falsas sobre los que se basa la discriminación: la "comunidad de lengua", el "bajo nivel" de los recién llegados y otros. Bajo el enunciado "educación intercultural", que está de moda hoy en nuestros centros de enseñanza, se oculta una ignorancia palmaria sobre la situación real de estos alumnos, sobre su cultura y conocimientos. Finalmente queremos sistematizar las bases imprescindibles de partida para una educación verdaderamente intercultural en las actuales circunstancias.

Palabras clave: interculturalidad, hegemonismo cultural, discriminación.

Abstract

This article denounces the discriminatory educational politic that exists in the Spanish Secondary School with the Ecuadorian immigrants. We study the aspects of this politic that concern all the immigrants, specially the Latin American students and particularly the Ecuadorians.

The biggest student immigrant group in the Madrid Community is the Ecuadorian, so we analyze the laws and the educational practices with this group. We try to make a relation between the original situation of this students and the kind of schools that they are assisting in Spain. This revels that some common ideas as 'the same language', 'their bad level' and others are only ways of discrimination.

The phrase in vogue in our schools of 'intercultural education', only hides the terrible ignorance about the real situation of these students, of their culture and knowledge. Finally, we want to suggest the bases for a real intercultural education in the actual circumstances.

Key words: intercultural, cultural hegemony, discrimination.

Elena Cabezalí

IES Vista Alegre. C/ General Ricardos 177. 28025 Madrid.

Mail: elena51@telepolis.com

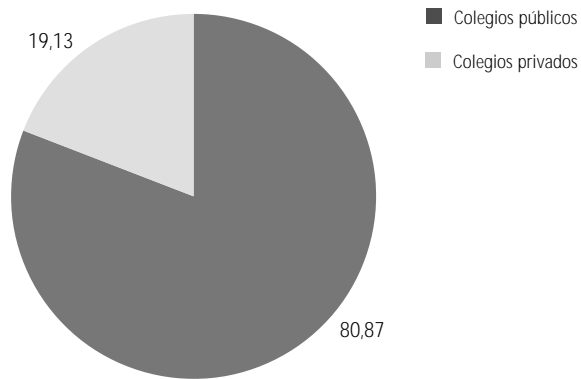
Cinthia Andrade

c/ Granda Centeno 1714 y Egas. Quito. Ecuador.

Mail: cinthiandrade@hotmail.com

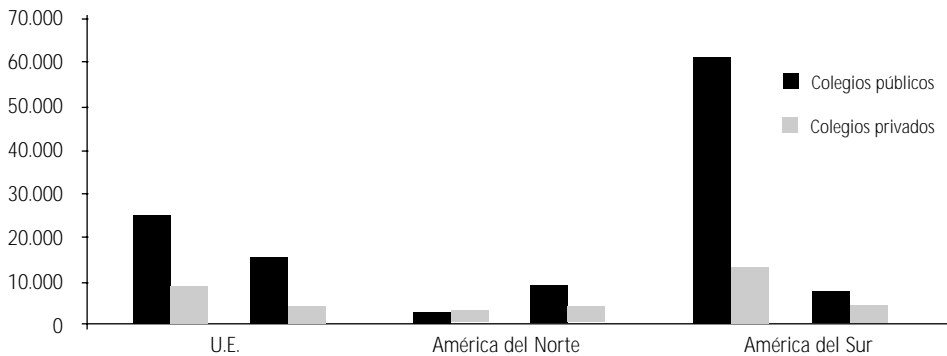
Anexo

Ilustración 1 - Distribución porcentual de alumnos extranjeros en centros públicos y privados. Curso 2001-2002



Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Series estadísticas curso 2001-2002

Ilustración 2 - Alumnos extranjeros según procedencia y titularidad del centro



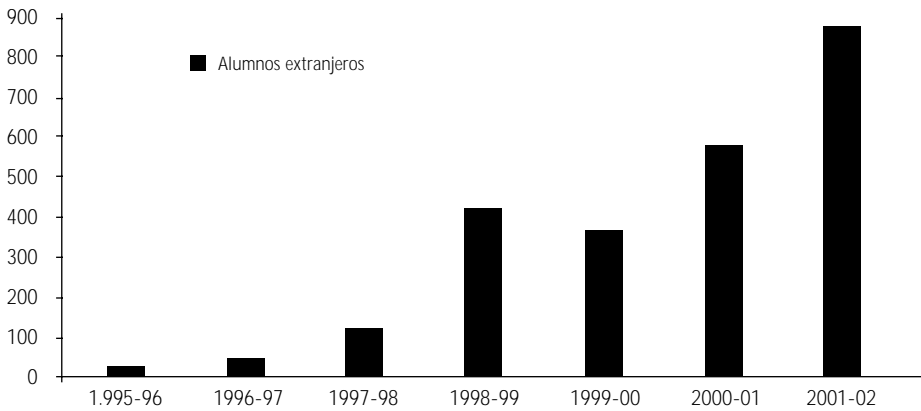
Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Series estadísticas curso 2001-2002

Como puede apreciarse en la gráfica siguiente, las cifras de alumnos extranjeros en enseñanza primaria y secundaria obligatoria, han ido en franco crecimiento, siguiendo el ascenso del número de inmigrantes. El número de alumnos inmigrantes en Bachillerato, apenas aumenta (es decir, disminuye en tanto por ciento), mientras que las cifras van a la baja en la Formación Profesional.

En el gráfico número 4 podemos ver cómo, terminados los estudios de Enseñanza Secundaria, la única opción en franco crecimiento entre los alumnos inmigrantes es la Garantía Social, que enseña un oficio a los alumnos que no han conseguido los objetivos de la ESO.

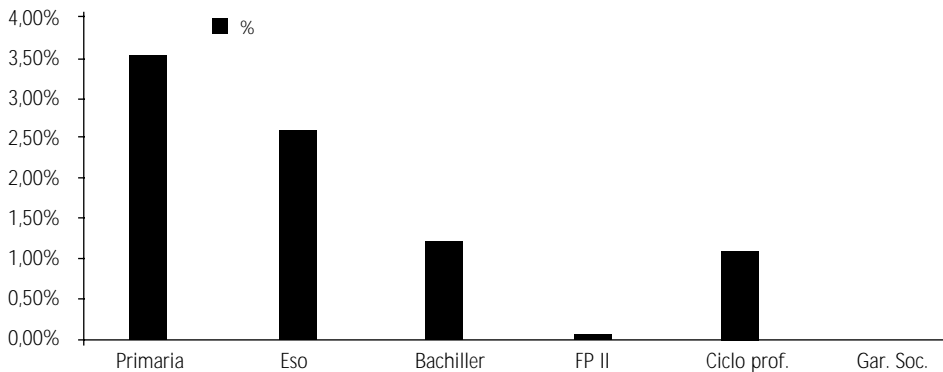
Si relacionamos la información proporcionada por ambos gráficos, llegamos a la conclusión de que existe una barrera que impide o dificulta el acceso de los alumnos inmigrantes al Bachillerato y, por tanto, a la enseñanza superior

Ilustración 3 - Alumnos extranjeros en Garantía Social



Fuente: CIDE. Boletín nº 11

Ilustración 4 - Porcentaje de alumnos extranjeros en distintas enseñanzas



Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Series Estadísticas 2001-2002

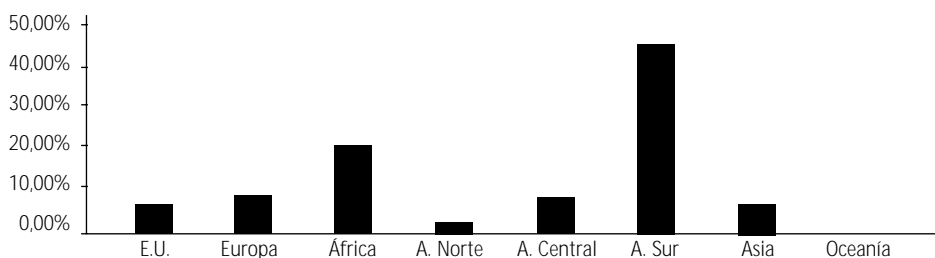
El gráfico anterior puede interpretarse mejor si se tienen en cuenta los porcentajes de alumnos extranjeros matriculados en las distintas enseñanzas y se advierte que la garantía social es la opción más importante entre las post-obligatorias. Debe tenerse en cuenta que es también la de mayor incremento porcentual anual entre ese tipo de enseñanzas, con un 44,9% de incremento en el curso 2001-2002, frente a un 22% del Bachillerato o un 37% de los ciclos formativos.

Como puede apreciarse en la gráfica siguiente, las cifras de alumnos extranjeros en enseñanza primaria y secundaria obligatoria, han ido en franco crecimiento, siguiendo el ascenso del número de inmigrantes. El número de alumnos inmigrantes en Bachillerato, apenas aumenta (es decir, disminuye en tanto por ciento), mientras que las cifras van a la baja en la Formación Profesional.

En el gráfico número 4 podemos ver cómo, terminados los estudios de Enseñanza Secundaria, la única opción en franco crecimiento entre los alumnos inmigrantes es la Garantía Social, que enseña un oficio a los alumnos que no han conseguido los objetivos de la ESO.

Si relacionamos la información proporcionada por ambos gráficos, llegamos a la conclusión de que existe una barrera que impide o dificulta el acceso de los alumnos inmigrantes al Bachillerato y, por tanto, a la enseñanza superior.

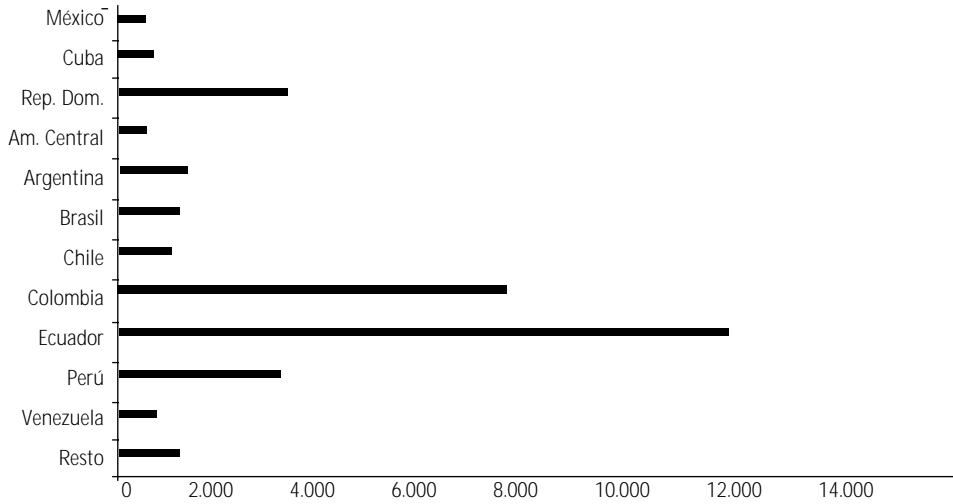
Ilustración 5 - Comunidad de Madrid. Distribución porcentual de alumnos extranjeros según su procedencia



Fuente: Elaboración propia según series estadísticas de MEC, curso 2001-2002

Como puede verse en el gráfico que incluimos a continuación, el mayor colectivo latinoamericano en las enseñanzas no universitarias en Madrid, lo constituyen los ecuatorianos, con casi 12000 alumnos, seguido del colectivo colombiano, con 7.500. Por ello creemos que las tareas más urgentes en interculturalidad, deberían emprenderse con estos colectivos.

Ilustración 6- Número de alumnos latinoamericanos en enseñanzas no-universitarias en la Comunidad de Madrid en el año 2002



Fuente: Elaboración propia a partir de las Series estadísticas del MEC 2001-2002

Normas para los autores

- 1) *TARBIYA, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, admite trabajos y artículos inéditos, en castellano para cada una de sus secciones. La aceptación de los mismos corresponde al Consejo Editorial y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor.
- 2) Los originales deberán enviarse al editor por triplicado, mecanografiados a doble espacio por una sola cara en hojas DIN A-4 y con un margen neto a la izquierda. Su extensión no excederá de 20 folios (iconografía aparte).
- 3) Se incluirá una primera página en la que se indicarán en el siguiente orden: título del trabajo, nombre y apellidos del autor o autores y centro de trabajo de los mismos con su dirección completa que posibilite correspondencia. Igualmente figurará un resumen en castellano y su traducción inglesa, de no más de 200 palabras, así como de 3 a 6 palabras claves en ambos idiomas. Con la finalidad de reducir al máximo las erratas, se enviará, además de las copias en papel, en disquette compatible: Word star, Word perfect o MSWord.
- 4) Los trabajos de experimentos de investigación constarán de introducción, métodos, resultados, discusión y referencias.
- 5) Las referencias bibliográficas en el seno del texto, se citarán entre paréntesis con el apellido(s) del autor y año. Si el nombre del autor figura en el texto, se citará únicamente el año entre paréntesis.
- 6) La bibliografía se incluirá al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, siguiendo los siguientes criterios: autor(es), año, título completo, lugar de edición y editorial. En el caso de artículos de revistas se incluirá: autor(es), año, título, nombre de la revista, número de páginas. Ejemplos:

BRINCONES, I. (comp.) (1991). *Lecturas para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM.

GONZÁLEZ, E. (1991). Escalas Reynell, adaptación a la población española. *Cuadernos del ICE*, 18, 33-50.
- 7) Las notas se relacionarán numeradas a pie de página. Si dichas notas incluyesen referencias bibliográficas, se citarán según el criterio fijado en el punto 5º.
- 8) Las tablas, figuras, cuadros, gráficos, esquemas y diagramas, se presentarán en tinta negra sobre papel blanco. Se enviarán en hojas independientes numeradas y con su título o texto explicativo (si lo hubiera) mecanografiado a doble espacio en hoja aparte. El autor marcará en el margen del texto, a lápiz, con el número correspondiente, la ubicación aproximada en la que deberán aparecer los materiales iconográficos, independientemente, de que aparezca explícitamente señalado en el texto.
- 9) Salvo casos excepcionales no se admitirán fotografías, que deberán ser en blanco y negro, en brillo y de calidad suficiente para su reproducción. Su tamaño no será inferior a 6 x 9. Deberán ir numeradas al dorso indicando el apellido del autor o primer autor del trabajo. Sus títulos o textos (si los hubiera) deberán no superar los cuatro renglones, mecanografiados a doble espacio en hoja aparte. Igualmente se indicará en el margen del texto, a lápiz, su ubicación aproximada. Fotografías y textos se enviarán dentro de un sobre propio.
- 10) Los originales que deban ser modificados para su publicación, serán enviados a sus autores. Así mismo se comunicará la aceptación de trabajos para su publicación.

Últimos Monográficos publicados

TARBIYA Nº 32 (2003)

La calidad en la educación

Hacia un análisis de los factores que determinan la calidad de la enseñanza en la enseñanza media.

Juan José Aparicio

Las definiciones de calidad en educación: ubicuidad, ambigüedad, discurso.

Luis Aguilar Hernández

La experiencia de una evaluación de centros como factor de mejora de la calidad.

Elena Martín

Marco ideológico de la ley de calidad y la construcción de la escuela pública.

Julio Rogero Anaya

La condición docente y la calidad de la educación

Félix García Moriyón

Estudios

Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones.

Daniel Cassany

Perfil del estudiante de posgrado con éxito académico en la UNAM

A. Martínez-González, M.E. Urritia-Aguilar, A.I. Martínez-Franco, R. Ponce-Rosas y A. Gil-Miguel

Reseñas

Màrius Serra, Verbalia.com

Asunción del Campo

TARBIYA Nº 33 (2003)

Bases comunes para una Europa plurilingüe

Bases comunes para una Europa plurilingüe: marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Álvaro García Santa-Cecilia

Artículos

Muerte y educación

Pilar Feijoo Portero y Ana Belén Pardo Porto

Estudio del entrenamiento en habilidades sociales de un grupo de 2º de la E.S.O.

Sonia Rodríguez y Manuel Montanero

Asociaciones de palabras y actividades de vocabulario técnico para el aula de IFE

Agustina Álvarez Hernández e Irina Argüelles Álvarez

La educación compensatoria a debate. Reflexiones y experiencias.

Colectivo Educativo APACHAS

¿Es preciso actualizar las estrategias de uso de los vídeos didácticos?

Nicolás Rubio Sáez

Reseñas

Lev Tolstói. La muerte de Iván Illich. Historia de un caballo

Félix García Moriyón

Pratiques nº 115-116. L'écriture et son apprentissage.

Marta Moya

Peter Burke. Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico

Laura Gómez Vaquero

TARBIYA Nº 34 (2004)

Investigación

¿Qué y cómo deciden los adolescentes?

Hilda Gambará y Elena González

Artículos

Sobre la literatura en la adolescencia

Francisco Alonso

El género y las ingenieras en computación

Patricia García Guevara

Las tecnologías como instrucciones socioculturales: implicaciones en la educación

Laura Rayón Rumayor

Calidad de Vida Universitaria II: ejemplo de un

cuestionario de detección y análisis de necesidades

Esperanza Bausela Herrerás

Documento

Multiculturalismo y plurilingüismo escolar. La formación inicial del profesorado de la enseñanza obligatoria en las comunidades con dos lenguas oficiales

Marta Milian y Oriol Guasch

Reseñas

Mujer y sobredotación: intervención escolar

Dándole a la lengua

ADN: El secreto de la vida

Prohibido pensar. Deducciones de una enseñanza basada en el nacional-catolicismo

SECUENCIAS

REVISTA DE HISTORIA DEL CINE

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a **SECUENCIAS. Revista de Historia del Cine** a partir del número _____.

NOMBRE:

APELLIDOS:

DIRECCIÓN POSTAL:

Suscripción anual (dos números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	10 euros (1.750 ptas)	18 euros (3.000 ptas)	21 euros (3.500 ptas) (25 dólares)
Institucional	15 euros (2.500 ptas)	21 euros (3.500 ptas)	24 euros (4.000 ptas) (28 dólares)

Suscripción bianual (cuatro números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	20 euros (3.500 ptas)	36 euros (6.000 ptas)	42 euros (7.000 ptas) (50 dólares)
Institucional	30 euros (5.000 ptas)	42 euros (7.000 ptas)	48 euros (8.000 ptas) (56 dólares)

Forma de pago

- Talón nominativo a nombre de:
Asociación Cultural Animatógrafo. Revista Secuencias
- Transferencia a la cuenta corriente:
2085/9285/62/0300043990

Dirección Postal: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid - 28049 Madrid



