



Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los DDHH.

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>
aconvives@gmail.com



CONVIVES

DERECHOS HUMANOS Y CONVIVENCIA

CONVIVES

núm. 12

Revista digital de la
Asociación CONVIVES
Madrid, Diciembre de 2015

COMITÉ CIENTÍFICO

M^a José Díaz-Aguado
Federico Mayor Zaragoza
Rosario Ortega
Alejandro Tiana
Amparo Tomé
Manuel Segura

CONSEJO DE REDACCIÓN

Carolina Alonso
José M^a Avilés
Javier García
Cesc Notó
Dolors Oliver
Vicenç Rul-lan
Eloísa Teijeira
Nélida Zaitegi

DIRECCIÓN

Àngels Grado

CONVIVES no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores y las autoras de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

La revista se encuentra alojada en
<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Se puede utilizar el contenido de esta publicación citando expresamente su procedencia.

ISSN 2254-7436

PRESENTACIÓN

Derechos Humanos y convivencia

Pedro M^a Uruñuela Nájera 3

ARTÍCULOS

Los Derechos Humanos como base ética de la convivencia

Félix García Moriyón 5

Derechos del Niño, Derechos Humanos: entre la retórica y la eficacia

Agustín Chozas Martín 13

Los DDHH, principio organizador de la vida en los centros escolares. Educar desde, sobre y para los DDHH

Asunción Lucio y M^a Victoria Toscano 20

La realidad del alumnado LGBT

Kika Fumero y Marián Moreno 28

La educación frente al discurso del odio y la intolerancia

Esteban Ibarra Blanco 36

EXPERIENCIAS

El grupo escolar de Amnistía Internacional del IES Juan de Herrera

IES Juan de Herrera, de El Escorial (Madrid) 43

Programa "Escuela y compromiso social"

Antonio Lobato y Cristina Serván. APDHA (Cádiz) 48

Defendiendo los derechos de los niños y las niñas

Pau i Solidaritat del País Valencià (Valencia) 54

Como un cesto de cerezas

IES Selgas. El Pito. Cudillero (Asturias) 59

Los niños y las niñas son ciudadanos y ciudadanas

La ciudad de los niños (Madrid) 64

Una escuela con derechos

Escola Baldiri i Reixach (Barcelona) 72

ENTREVISTA a...

Luís Acebal Monfort 79

MÁS... en la web

Entrevista completa a Luís Acebal 88

Comentando la actualidad 91

Libros y recursos recomendados 93

Bibliografía y Webgrafía 96

Convives en las Redes sociales 102

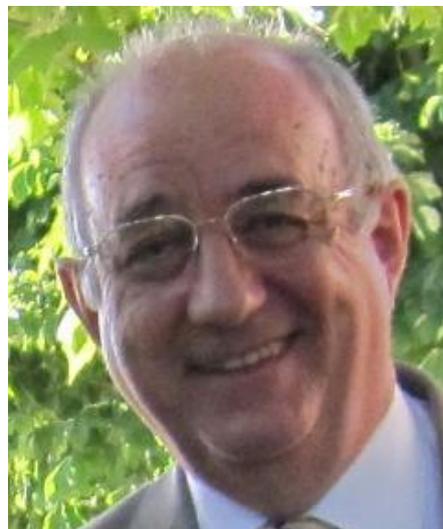
Próximo número 105

Participación en Convives 107

Presentación

Derechos Humanos y Convivencia

La Asociación CONVIVES lleva años trabajando por la convivencia positiva, un tipo de relación que supera el modelo dominio-sumisión, basado en el poder y en la desigualdad de la fuerza, y que se fundamenta en el respeto y dignidad de todas las personas, en la paz positiva que supera las injusticias y en los derechos humanos (DH). Éstos constituyen la base ética que sustenta la convivencia, el mínimo indispensable que garantiza la calidad de la misma.



La preocupación por el día a día, la necesidad de dar respuesta a las situaciones que cotidianamente se viven en el aula y en el centro, puede llevar al profesorado a dar por supuesta la base en que se sustenta la convivencia positiva, relegándola al olvido progresivo. De ahí la importancia de revisar nuestras acciones y preguntarnos el por qué de las mismas.

Por un lado, los derechos humanos constituyen el mínimo ético que toda relación debe respetar y mantener; pero a la vez, sin limitarse solamente a esta connotación ética, los DH exigen su desarrollo y concreción en normas y leyes que garanticen su cumplimiento. Nuestro país ha firmado en su día los diferentes Pactos y Convenciones que desarrollan la Declaración Universal de los Derechos Humanos, tomando con ello fuerza legal y obligando a su cumplimiento.

Los DH deben ser tema fundamental a lo largo de todo el proceso educativo. A todos los alumnos y alumnas se les debe garantizar, en primer lugar, una información suficiente **sobre** los mismos, Así está recogido en el currículo de las etapas obligatorias aunque su proximidad y necesaria vinculación con la educación para la ciudadanía ha podido contaminar en numerosas ocasiones su enseñanza.

A la vez, es necesario educar **para** los DH, desarrollando actitudes positivas hacia ellos, motivando al alumnado para trabajar en su desarrollo y denunciar las múltiples ocasiones en las que tienen lugar su trasgresión e incumplimiento. Esto sólo es posible si se educa **en** los DDHH, es decir, si todo el centro, las aulas, las interacciones entre las personas del centro se desarrollan conforme a los DDHH. Sólo desde la práctica de los DH es posible alcanzar una educación integral en los DDHH. De ahí que éstos deben convertirse en el principio organizador de todas las actividades y de toda la vida del centro educativo.

El presente número de nuestra revista CONVIVES trata de profundizar en estos temas y orientaciones. En la parte de reflexión más teórica, Félix García nos plantea la dimensión ética de los DDHH, mostrando sus limitaciones y su relación con las diversas normas que los desarrollan. A su vez, Agustín Chozas reflexiona sobre la Convención de los Derechos del Niño, señalando sus principales dimensiones así como los retos que todavía plantea, dados los incumplimientos de la misma.

Tres artículos más señalan la importancia de los DH en relación con situaciones de desarrollo de los mismos. Asunción Lucio y M^a Victoria Toscano nos muestran cómo un centro educativo de Secundaria puede llevar a la práctica la educación sobre, para y en los DDHH, insistiendo en los puntos más importantes para lograrlo. Marian Moreno y Kika Fumero nos presentan una realidad muchas veces ocultada, la presencia de la homofobia en la escuela, señalando las formas en que se manifiesta y las consecuencias desde el punto de vista de los DDHH. Por último, Esteban Ibarra, Presidente del Movimiento contra la Intolerancia, nos habla sobre el papel de la educación frente a los delitos de odio y la intolerancia, describiéndolos con ejemplos y proponiendo acciones para su prevención.

Un conjunto de experiencias de trabajo sobre los DDHH en los niveles de Primaria y Secundaria constituye la segunda parte del monográfico. El trabajo de los alumnos y alumnas del IES “Juan de Herrera”, de El Escorial, en colaboración con Amnistía Internacional; el programa “Escuela y Compromiso social”, de sensibilización en DH para los centros educativos, llevado a cabo por la Asociación pro Derechos Humanos de Andalucía en la bahía de Cádiz; la defensa de los derechos de los niños y niñas llevada a cabo por la Fundación “Pau i Solidaritat del País Valencià”; la experiencia del IES “Selgas”, de Cudillero para la educación en DH de todo el alumnado de ESO; la experiencia titulada “La ciudad de los niños”, de formación para la ciudadanía a través de la participación en la vida de la ciudad, llevada a cabo por muchos centros de Madrid desde hace varios años; y, por último, “Una escola amb drets”, experiencia de la Escola Baldiri i Reixach de Barcelona.

Para acabar, una entrevista con Luís Acebal, Vicepresidente de la Asociación pro Derechos Humanos de España y responsable de los temas educativos de la misma, que comenta el desarrollo de la educación en los DDHH en nuestro país y los principales retos que se presentan. Asimismo, una selección de libros y materiales sobre DDHH, con los comentarios y recensión de alguno de ellos.

Desde la Asociación CONVIVES esperamos y deseamos que este número de la revista sea de utilidad a todo el profesorado y contribuya a la potenciación y desarrollo de la convivencia positiva, basada en los derechos humanos.

Pedro M^a Uruñuela Nájera

Los Derechos Humanos como base ética de la convivencia

Félix García Moriyón
Profesor de Filosofía



Contacto: felix.garcia@uam.es

Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense (1979). Catedrático de Filosofía de Enseñanza Secundaria. Profesor Honorario del Departamento de Didácticas Específicas de la Facultad de Formación del Profesorado de la UAM. Miembro de varias asociaciones españolas y extranjeras de Filosofía y Educación: Centro de Filosofía para Niños, Sociedad Española de Profesores de Filosofía, *International Council for Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC), *Sophia (European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children)*.

Director de la revista *Thinking. The journal of Philosophy for Children*. Miembro del Consejo de redacción de diversas revistas nacionales y extranjeras.

Autor de libros y numerosos artículos sobre filosofía, didáctica de la filosofía, anarquismo y filosofía política.

Resumen

Los Derechos Humanos de 1948 nacieron con pretensión de convertirse en derechos positivos justiciables y en valores morales fundamentales orientativos de la conducta humana. Desde entonces han avanzado en ese sentido, aunque con frecuencia no son respetados y su enunciado se queda en un discurso políticamente correcto, pero desprovisto de fuerza transformadora. Tarea fundamental en estos momentos es diseñar y aplicar planes de acción que hagan posible una presencia efectiva de esos derechos.

Palabras clave

Valores morales, valores universales, deberes, ética de máximos, virtudes, competencias morales.

Planteamiento del problema

El título de este breve artículo plantea ya un cierto problema que no es fácil resolver: se interpreta los Derechos como una base ética de la convivencia. Es decir, se definen los Derechos Humanos como un conjunto de valores morales que sustentan un modelo específico de convivencia, o quizá una convivencia genuinamente humana. Ahora bien, desde la incipiente primera declaración de la Francia revolucionaria, se llega a la Declaración de 1948, texto fundamental que debe ser siempre completado con los dos pactos y protocolos que desarrollan la primera Declaración, más la Declaración de Viena de 1993. Y el hilo conductor es en cierto sentido doble: llegar a un acuerdo mundial sobre ese conjunto de valores morales, para de manera inmediata, convertirlos en derecho positivo y de ese modo hacerlos justiciables. Solo así se puede entender que el proceso iniciado en 1948 sea seguido casi 20 años después, en 1966, por dos Pactos, uno desarrollando los derechos civiles y políticos y otro los derechos sociales, económicos y culturales. Y el proceso se cierra cuando se firman los protocolos, dos para el primer pacto, uno en 1966 y otro en 1988 incluyendo la propuesta de abolir la pena de muerte, y uno para el segundo pacto, que no se aprueba hasta el 2008. Se ha tardado, pero era eso lo que estaba implícito desde el primer momento.

Esa es una aportación fundamental: a partir de los protocolos, que todavía siguen sin firmar por muchos países, los Estados firmantes se comprometen a que las ciudadanas y los ciudadanos particulares puedan interponer demandas ante un tribunal internacional contra sus propios países por vulneración de esos derechos. Y es relevante en este artículo porque, vuelvo a recordar, no siempre existe una coincidencia exacta entre derechos positivos y normas morales, por más que se mantenga al menos como idea reguladora que toda norma legal debe ser al mismo tiempo legítima, es decir,

ajustada a los valores morales que la sociedad sostiene en el período de promulgación y vigencia de la ley. Además de las posibles discrepancias que puedan darse en torno a la legitimidad de una norma o ley concretas de derecho positivo, debe quedar claro que el ámbito de la moralidad personal y comunitaria siempre es más amplio que el de la legalidad. Por otra parte, la bondad es el objetivo fundamental de la moralidad, pero la bondad no puede imponerse mediante el derecho positivo, ni reducirse a lo que legisla el derecho positivo. Volveré a insistir en este punto.

Los Derechos Humanos como conjunto de valores morales

No obstante, debe quedar claro que en gran parte los Derechos Humanos pueden y deben ser entendidos como un conjunto de valores morales cuya función consiste precisamente en mediar entre la esfera propiamente ética y el mundo jurídico, convirtiendo en garantías judicialmente exigibles principios morales normativos, pero sin reducir su validez y corrección al hecho de estar reconocidos como tales derechos positivos; cada uno de estos derechos se tiene aun en el caso en el que un Estado no los reconozca. De ahí que mantengan su carácter de exigencia ética, actitud crítica y horizonte utópico.

Los Derechos Humanos pueden y deben ser entendidos como un conjunto de valores morales cuya función consiste precisamente en mediar entre la esfera propiamente ética y el mundo jurídico, convirtiendo en garantías judicialmente exigibles principios morales normativos.

Eso tiene la ventaja de que no pierden validez por el hecho de que no hayan sido firmados los protocolos; pero al mismo tiempo indica su debilidad puesto que, al quedar como valores morales genéricos, los Estados los aceptan, pero no se comprometen en absoluto ni a garantizar su cumplimiento ni a ser llevados a juicio ante

tribunales internacionales cuando una persona considere que sus derechos han sido vulnerados. Esto es sobre todo claro en los derechos sociales, económicos y culturales.

Son además valores morales que se presentan con pretensión de Universalidad. La Declaración de Viena de 1993 no admite dudas al respecto y zanja una larga polémica en la que algunos estados consideraban que las peculiaridades culturales estaban por encima de los Derechos Humanos, a los que además se cuestionaban afirmando que tenían un sesgo occidental que casaba mal con los rasgos de las culturas no occidentales. El artículo 5 de dicha Declaración no deja lugar a la duda. Es más, la introducción y el articulado completo tampoco dejan lugar a dudas: la universalidad de los derechos no es consecuencia de que todos los países hayan firmado la Declaración, sino más bien el proceso es el contrario, todos los países reconocen esa universalidad como un axioma o principio fundamental que obliga al reconocimiento del mismo.

Es decir, si bien las personas que redactaron el texto fundacional de 1948 optaron por no profundizar en una fundamentación de tipo filosófico o religioso de los Derechos Humanos para no entrar en una polémica que hubiera podido ser negativa, consideraron que los principios morales allí expuestos tenían un valor intrínseco que se imponía por sí mismo. La Declaración de Viena lo deja bien claro en el prólogo, en el que reconoce y afirma: «que todos los derechos humanos tienen su origen en la dignidad y el valor de la persona humana, y que ésta es el sujeto central de los derechos humanos y las libertades fundamentales». Por eso mismo dice a continuación que estos derechos constituyen al mismo tiempo meta, fuente de inspiración y base sobre la que se sustenta toda la política de las Naciones Unidas para garantizar la convivencia mundial. En la búsqueda de la fundamentación de las normas que orientan el comportamiento humano no se puede ir más allá ni más al fondo: la piedra angular, el fundamento

axiomático admitido como evidencia originaria y radical, es ese reconocimiento de la dignidad y valor de toda persona humana, sin condiciones ni adjetivos.

“... todos los derechos humanos tienen su origen en la dignidad y el valor de la persona humana, y que ésta es el sujeto central de los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

No se queda esa fundamentación en este reconocimiento, sino que lo valida igualmente a partir de la experiencia acumulada de la humanidad. Es eso lo que expone la Declaración del 1948 en la introducción: «el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad». En los Derechos Humanos se recoge una larga experiencia de toda la humanidad, no solo la occidental, que avala las consecuencias desastrosas que tiene olvidar estos principios y, al mismo tiempo, la fecundidad que poseen para lograr una convivencia enriquecedora no tanto porque se imponga una convivencia carente de conflictos, cuanto porque los inevitables conflictos que siempre existen se abordan y se resuelven mejor cuando esos valores orientan la actuación de las partes implicadas.

Desde este punto de vista, la fundamentación de los valores básicos se convierte en una fundamentación de tipo empírico. Dolorosas experiencias de la humanidad, de las que se intenta aprender, como se aprende de los errores y de los aciertos, han ido indicando cuál es el camino más adecuado para resolver los difíciles problemas de convivencia entre seres humanos con intereses a veces opuestos e incluso contradictorios en algunos casos. A lo largo de la historia, y en todas las culturas, no solo la occidental, se han ido elaborando códigos éticos o guías de valores en los que se recogían las normas de comportamiento consideradas adecuadas para organizar la vida en común de los seres humanos. Su formulación estaba adaptada a

las circunstancias específicas y el nivel de complejidad y desarrollo de cada sociedad, pero en todas ellas se partía de ese supuesto de que los seres humanos están dotados de una dignidad innegociable y aspiran a una solución justa y solidaria de los problemas; podemos remontarnos al Código de Hammurabi (178 a.C.), las tablas de la Ley de Moisés (s. X a.C., aprox.), el Cilindro de Ciro (539 a.C.), los Analecta de Confucio (siglo VI-V a.C.), los edictos de Asoka (siglo III a.C.) o la carta de Manden del Imperio de Malí (1222). Todos estos textos son testimonio explícito de que, si bien la formulación concreta que surge en 1789 es una valiosa aportación europea, no deja de ser una variante local de una aspiración universal que va a mostrar su eficacia en un mundo cada vez más interconectado.

Los seres humanos tenemos desde el nacimiento una clara capacidad de empatía, una profunda tendencia al apoyo mutuo y un fuerte sentido de la justicia. Esos son los pilares “instintivos” de nuestra moralidad.

Es más, podemos ahondar un poco más en esa universalidad tomando en cuenta lo que aportan en estos momentos muchas personas expertas en etología y filosofía moral como pueden ser Franz de Waal o Marc Hauser. El planteamiento viene de lejos, siendo Kropotkin una de las personas que primero lo formuló con claridad, apoyado en una gran cantidad de hallazgos científicos. Grandes principios o competencias morales forman parte del patrimonio genético de la humanidad, acumulado desde el comienzo de los homínidos y continuado en nuestra especie surgida hace unos 100.000 años. Los seres humanos tenemos desde el nacimiento una clara capacidad de empatía, una profunda tendencia al apoyo mutuo y un fuerte sentido de la justicia. Esos son los pilares “instintivos” de nuestra moralidad; la educación social nos enseñará a encontrar las conductas más apropiadas en el contexto social y cultural en el que nos encontremos, pero partiendo siempre de esas competencias fundamentales.

La situación de los Derechos Humanos

Lo anterior permite superar el problema planteado en el primer apartado y aceptar que está claro que el conjunto de valores recogidos en los textos fundamentales de los Derechos Humanos no solo pueden, sino que deben ser la base de cualquier propuesta ética de convivencia. Eso sí, sin olvidar las dos objeciones centrales: no dejan de ser un código con cierta impronta jurídica y no abarcan la riqueza de la ética personal e interpersonal. Se centran en los problemas de convivencia, pero poco nos dicen de las virtudes fundamentales que permiten a los seres humanos alcanzar el objetivo prioritario de toda propuesta moral: alcanzar una vida plena, que es el sentido genuino de la felicidad en algunos autores como, por ejemplo, Aristóteles. Dejando al margen estos dos problemas, y puesto que estamos hablando de una base para una ética de la convivencia, podemos abordar otras dificultades que conlleva recurrir a los derechos humanos.

... el conjunto de valores recogidos en los textos fundamentales de los Derechos Humanos no solo pueden, sino que deben ser la base de cualquier propuesta ética de convivencia”

El primero y fundamental es que los derechos humanos, a pesar de ser omnipresentes, a pesar de estar reconocidos por todo el mundo, no dejan de ser un conjunto de valores en cierto sentido “epidérmicos”. Es decir, su historia, aunque con profundas raíces, es muy corta: tienen menos de un siglo de antigüedad y, si incluimos todos los textos ya mencionados, el último pacto se aprobó hace siete años y son muy pocos los países que lo han firmado. No han calado todavía lo suficiente en la vida cotidiana de los seres humanos ni en las instituciones que están encargadas de garantizarlos. Algo más han arraigado los derechos civiles y políticos, pero desde luego estamos lejos de que los derechos sociales, económicos y culturales tengan el debido reconocimiento. Prácticamente ningún Estado

considera que tenga que garantizar efectivamente, por ejemplo, el derecho a la vivienda o a un puesto de trabajo; alegando dificultades técnicas o escasez de recursos, reducen ese derecho a un objetivo ideal que quizá algún día se pueda alcanzar. E incluso cabe la posibilidad de que, abrumados por el deseo de seguridad, veamos palidecer libertades individuales que creíamos bien asentadas. Es decir, cabría la posibilidad de que experimentáramos a corto y medio plazo un claro retroceso y algunas situaciones actuales no nos permiten ser muy optimistas: existencia de un penal como el de Guantánamo, deliberaciones sobre la conveniencia de torturas (de baja intensidad, claro) o guerras preventivas, recorte de algunas libertades con el pretexto de la seguridad, creciente desigualdad...

Hay otro problema quizá no menos importante que el anterior, pero que obedece justo a lo contrario. Se han convertido en un conjunto de normas morales que forman parte del discurso oficial, o de lo políticamente correcto, pero que no llega después a traducirse en acciones concretas que supongan o bien un ejercicio de esos derechos que se poseen o una intervención eficaz contra las situaciones en las que se infringen. Es decir, se aceptan sin más, se repiten de manera rutinaria, pero sin el debido arraigo que exige, por un lado, una actitud reflexiva que sea consciente de las dificultades que plantea su reconocimiento y ejercicio, y por el otro un coraje moral sin el cual no se va a poder poner en práctica las actuaciones que se derivan lógicamente de la aceptación de los mismos. En cierto sentido, podría tratarse de lo que le ocurre a las otras grandes declaraciones morales, como los diez mandamientos: respetadas y repetidas hasta la saciedad, no logran provocar cambios de calado en el comportamiento de los seres humanos.

Los derechos humanos parecen perder de este modo la fuerza dinamizadora que poseen precisamente cuando se está luchando para conseguir que sean reconocidos, como ocurrió, sin

ir más lejos, en los movimientos por los derechos sociales en Estados Unidos en los años sesenta del pasado siglo: estaba en juego el reconocimiento efectivo de la dignidad innegociable de toda la población negra, o afroamericana y era tiempo de dar la cara. Ahora bien, una vez que están oficialmente reconocidos, con un apreciable nivel de cumplimiento, pasan a darse por supuestos, como si fueran unos derechos innatos que se imponen por sí solos. Se pasa por alto, por tanto, lo que tienen de logro alcanzado en el marco de lo que algunos autores, desde Hegel hasta Honneth, denominan la lucha por el reconocimiento. Y no se está lo suficientemente preparado para poder defenderlos cuando están amenazados ni para tenerlos claros cuando algún conflicto nos pone ante situaciones complejas y difíciles en las que podemos incumplir derechos fundamentales para atender pretensiones a las que damos prioridad.

Se han convertido (los DDHH) en un conjunto de normas morales que forman parte del discurso oficial, o de lo políticamente correcto, pero que no llega después a traducirse en acciones concretas.

Parte del problema puede venir de esa falta de reflexión serena y profunda que debe acompañar la interiorización de los derechos humanos como valores que inspiran nuestro comportamiento cotidiano. Cuando no reflexionamos, es fácil que en situaciones difíciles hagamos valoraciones superficiales de la situación y no acertemos a analizar bien el problema ni a encontrar las soluciones coherentes con esos valores. Parte puede venir también de que se aprenden más fácilmente los derechos de los que somos titulares que los deberes que ineludiblemente los acompañan. Es más, ahondando en una profunda idea de Simone Weil, quizá no somos conscientes de que en cierto sentido los deberes son prioritarios: desde nuestro nacimiento ya estamos en deuda con todas aquellas personas que han hecho posible ese nacimiento y esa deuda se incrementa con quienes contribuyen

decisivamente a que nuestro crecimiento personal se desarrolle hasta llegar a la madurez. Y tampoco tenemos tan claro el mensaje de Levinas, que es también el mensaje del cristianismo, para quien el punto de partida de nuestra existencia humana se sitúa precisamente en el rostro del otro que me interpela y exige una respuesta.

Pero queda también un tercer enfoque que igualmente nos ayuda a entender esa ineficacia motivadora de los derechos humanos. Con cierta frecuencia se defiende que es el conjunto de principios que constituyen el mínimo necesario para la convivencia. De ahí puede derivarse una ética de mínimos o ética mínima que, prosiguiendo con la analogía matemática, se convierte en el mínimo (aquello básico sin lo cual ya nada es posible) común (compartido y aceptado por todas las personas en todas las culturas) múltiplo (que multiplica o potencia nuestra capacidad de hacer un mundo mejor, más humano y más enriquecedor). Sin duda es un planteamiento certero y valioso, pero puede dar lugar a confusión pues olvida que exigirlos y cumplirlos es el núcleo más bien de una ética de máximos.

Esto es algo que ya constataba Platón en el bello mito del anillo de Giges: cuando tenemos la garantía de que nadie va a enterarse de lo que hacemos, es bastante probable que nos alejemos incluso de eso mínimos que exige una vida justa. Es bastante posible que nadie se atreva, por ejemplo, a torturar a alguien cuando sabe que esa actuación profundamente inmoral va a trascender y ser conocida públicamente. No obstante, en la penumbra de una celda solitaria, en la que solo están la persona torturable y la potencial torturadora, tiene esta última que tener muy claro cuáles son los valores que deben guiar su conducta y poseer además el coraje suficiente para no dejarse llevar por la tentación de recurrir a la tortura que, además, la percibirá como interrogatorio persuasivo, o un mal menor justificado por el bien mayor que con él se alcanza. Esto es importante: convertir el ejercicio

de los derechos humanos en hábitos de comportamiento exige un total compromiso personal para el que hace falta notable claridad de ideas y total coraje moral.

Esto es importante: convertir el ejercicio de los derechos humanos en hábitos de comportamiento exige un total compromiso personal para el que hace falta notable claridad de ideas y total coraje moral.

De los textos a los hechos

Llego con esto al final de esta reflexión. El aspecto crucial que debe interesarnos es precisamente el que acabo de mencionar: cómo logramos convertir en realidad cotidiana lo que queda recogido en las grandes declaraciones, y también en las menos grandes que van desarrollando las primeras. Es ya costumbre en todas las reuniones de organismos de la ONU en las que se abordan problemas concretos relacionados con los derechos humanos, o con los principios fundacionales que aparecen en el preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas, el acompañarlos de un plan de acción y de unos criterios de seguimiento para verificar que no todo se queda en las buenas palabras con las que se concluyen los trabajos de la correspondiente asamblea, sino que se articulan compromisos concretos y verificables. La Conferencia de Pekín sobre la mujer constituyó un primer ejemplo en este sentido y los Objetivos del Milenio, y los que les han sucedido, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible siguen avanzando en esa dirección.

Pocas dudas quedan, por tanto, sobre la condición seminal de los Derechos Humanos cuando de organizar la convivencia se trata. Lo que necesitamos ahora son claros planes de acción para que esos derechos se incorporen sólidamente al comportamiento de las organizaciones y de las personas. Afortunadamente también sobre eso se ha avanzado mucho, como muestran esos planes de

acción o los valiosos programas sobre educación en los derechos humanos cuyo objetivo siempre va en esa línea de conseguir pasar de la teoría a la práctica. Poco más se puede decir, y es mucho lo que conviene hacer. Hace falta, no obstante, centrar bien las líneas directrices que deben guiar este compromiso transformador del comportamiento de las personas que va indisolublemente unido a la transformación de las instituciones.

Lo primero es identificar el conjunto de competencias que deben adquirir los seres humanos para afrontar los problemas de la vida cotidiana de manera coherente con los derechos humanos. Se trata de competencias cognitivas y afectivas con las que nos referimos a rasgos que nos capacitan a los seres humanos para ser agentes morales. La lista puede ser muy larga, pero sin duda algunas competencias parecen tener una mayor importancia que otras. Pensemos por ejemplo, en la tolerancia frente a situaciones no convencionales, la asertividad y el coraje para defender nuestras convicciones, la flexibilidad entendida como aceptación de situaciones conflictivas, la empatía..., por mencionar algunas competencias afectivas. O pensemos en competencias cognitivas como pueden ser la capacidad de universalizar nuestras pautas de comportamiento, la sensibilidad al contexto que tiene en cuenta las circunstancias específicas, la imaginación moral que permite encontrar soluciones alternativas o la sensibilidad a la dimensión moral de los problemas. Son solo algunas, y elaborar una lista algo completa y bien estructurada excede las posibilidades de este trabajo.

Identificadas esas competencias, el objetivo consiste en provocar cambios estables de conducta en las personas. Para eso necesitamos promover prácticas reiteradas que terminen siendo interiorizadas y convertidas en comportamientos automáticos, aunque tanto en su arraigo como en su mantenimiento siempre se deba mantener un control consciente de los

mismos. Es decir, siguiendo lo que ya decía Aristóteles o lo que de otro modo repite Dewey en época más reciente, lo importante es conseguir que los nuevos comportamientos se conviertan en hábitos. Es decir, que nuestra naturaleza se transforme en una segunda naturaleza, que no suplanta la primera sino que la lleva a su plenitud, a una de sus plenitudes posibles. Y recordemos que Aristóteles llamaba virtudes precisamente a los hábitos encaminados a hacer el bien, lo que nos lleva a la permanente urgencia de fomentar el arraigo de las virtudes personales, que siempre abarcan el campo estrictamente individual, el ámbito de las relaciones interpersonales y el que comprende la vida social y política.

Eso, claro está, solo puede alcanzarse en el marco de instituciones en las que los derechos humanos, como valores esenciales y básicos del comportamiento, ha sido incorporados a los códigos de conducta y a las reglas de comportamiento de dichas instituciones. Al final, lo seres humanos aprendemos en gran parte por imitación y terminamos haciendo aquello que vemos hacer, no aquello que nos dicen que hay que hacer. Esto tiene que ver con todas las instituciones en las que se desarrolla la vida de los seres humanos: desde las más directas, como la familia o la escuela en los años fundamentales de formación, hasta las que afectan a ámbitos más amplios como son los centros de trabajo o asociaciones diversas en las que desarrollamos nuestra vida social, para terminar en las instituciones de tipo político que, cuando hablamos de convivencia, tienen una importancia decisiva.

Al final, los seres humanos aprendemos en gran parte por imitación y terminamos haciendo aquello que vemos hacer, no aquello que nos dicen que hay que hacer.

Sin duda existe una cierta circularidad en este planteamiento. Los derechos humanos son valores cardinales que han ido surgiendo a partir de la

convivencia humana, de las estrategias de comportamiento que han resultado exitosas o, por contraste, han fracasado y han tenido consecuencias muy negativas.

Surgidas desde esa práctica, nos ayudan a percibir con mayor claridad los valores fundamentales, que pasan a convertirse en guías de la actuación en esa convivencia, provocando cambios

constantes exigidos por los nuevos problemas que surgen que volverán a su vez a provocar una revisión de la formulación de los principios. El círculo no llega nunca cerrarse del todo, haciendo de ese modo válido lo que ya hemos dicho al principio: los derechos humanos son meta, fuente de inspiración y base sobre la que se sustenta toda vida de los seres humanos. Son meta, pero también son el camino.

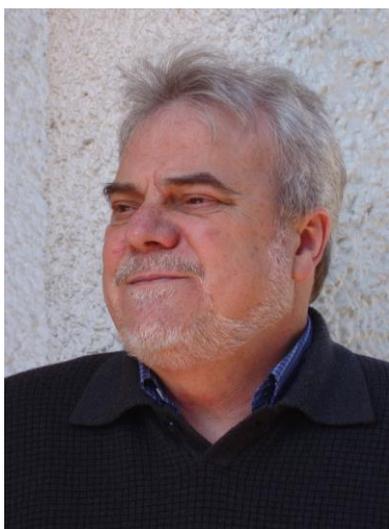
(Los DDHH) Son meta, pero también son camino.

Derechos del niño, Derechos Humanos: entre la retórica y la eficacia

La Convención de los derechos del niño (1989- 2015)

Agustín Chozas

Profesor de Filosofía. Inspector de Educación



Doctor en Filosofía. Inspector de Educación y profesor asociado de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Ha formado parte del consejo escolar de la Junta de Castilla-La Mancha.

Es presidente del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de la Junta de Castilla la Mancha.

Autor del libro *Ahora derechos humanos* y de numerosos artículos y ponencias sobre la moral profesional y la dimensión ética de los docentes, de la inspección educativa, entre otros temas.

Contacto: achozas@jccm.es

Resumen

El notable repertorio de Declaraciones, Convenciones y Protocolos internacionales en torno a la protección de los derechos humanos de las más desfavorecidos (niñez, personas dependientes, ancianas, emigrantes, refugiadas...) no ha alcanzado, a pesar de los más que notables esfuerzos, determinados objetivos , envueltos con frecuencia en la grandilocuencia y la retórica y en las conveniencias de los Estados.

Hora es ya de encontrar los recursos necesarios para que las hermosas palabras de las Declaraciones se conviertan en medidas eficaces que obliguen a los distintos Estados Partes a no esquivar sus graves responsabilidades. Particular necesidad es la atención preferente a la infancia especialmente en el mundo de la pobreza.

Palabras clave

Derechos humanos, ciudadanía, derecho y necesidad, justicia y derecho, enfoque interdisciplinar de los derechos de la infancia, nueva moralidad.

La convención de los derechos del niño (1989-2015)

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) representa el reconocimiento a nivel mundial de los niños y niñas como ciudadanos y ciudadanas y como sujetos de derechos. Asimismo, establece la responsabilidad de los Estados firmantes de respetar y asegurar el pleno cumplimiento de los derechos de la infancia.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) representa el reconocimiento a nivel mundial de los niños y niñas como ciudadanos y ciudadanas y como sujetos de derechos.

Desde su adopción en Noviembre de 1989, la Convención ha sido ratificada por los distintos Estados y en las distintas regiones mundiales y en la actualidad es aplicable en una generalidad de países. Posteriormente, en el año 2000, ha sido complementada por *dos Protocolos Facultativos: el "Protocolo Facultativo relativo a la Participación de Niños(as) en los Conflictos Armados" y el "Protocolo Facultativo relativo a la Venta de Niños(as), la Prostitución Infantil y la utilización de Niños(as) en la Pornografía"*. Cada uno de ellos ha sido ratificado en más de 100 países.

Podría decirse que la Convención es el primer instrumento internacional que crea obligaciones y responsabilidades para los Estados y que incorpora en un mismo texto derecho social, cultural, económico, civil y político. La Convención igualmente ha establecido un órgano internacional formado por expertos, el *Comité de los Derechos del Niño*, que tiene como finalidad vigilar y analizar el progreso que se ha alcanzado en la realización de los derechos de la infancia y también sensibilizar y aportar reflexiones sobre los principios y contextura de aquélla.

Las interpretaciones que realiza el Comité sobre las provisiones y principios de la Convención se enmarcan en un cuerpo de experiencias y seguimiento que configuran un apartado de

Observaciones Generales. De hecho, desde el año 2001, el Comité ha publicado *siete Observaciones Generales* que cubren diversos temas incluyendo primera infancia, HIV/SIDA, salud adolescente, niños(as) no acompañados y separados, los propósitos de la educación e instituciones nacionales independientes de derechos humanos.

Hablemos de Antígona: de las solemnes declaraciones a la justicia real

La breve nota anterior, muy al estilo de los textos declarativos de la ONU y otras instituciones supranacionales, no tiene más intención que la meramente informativa. ¿Cómo justificarían su papel tales instituciones si no fueran capaces, cuando menos, de articular las voces y los ecos que los pueblos, sociedades y comunidades vienen inscribiendo secularmente en sus culturas?

Sin embargo, las preocupaciones de una sociedad, como la contemporánea, mínimamente moralizada, no puede, por una parte, olvidar que sus "novedades" no son tales ni debiera, por otra lado, malgastar las aportaciones de las largas singladuras históricas dejándose deslumbrar por una y mil declaraciones a cual más solemnes, literarias y retóricas.

Por todo ello, viene a cuento la figura del teatro clásico de Antígona, personaje desgarrado y firme. Antígona se pregunta: *¿Son la ley y la justicia la misma cosa?* Todavía se oye el grito de la joven Antígona reclamando justicia para enterrar a su hermano... Antígona desobedece porque la ley y la democracia se han esclerotizado y porque el derecho antecede a la ética. Antígona grita para que la democracia no sea "sombra del humo".

H. Arendt en su libro *"La condición humana"* (Capítulo V, La acción) aporta argumentos sólidos para fundar la necesidad de definir derechos cuando el "homo laborans" se siente vivir con los otros, cuando en la "trama" de relaciones humanas se palpa la finitud de hombres y mujeres

que quieren vivir juntos. De producir historia en plural, escribirlas, narrarlas, consolidarlas para superar la fragilidad de los propios asuntos humanos. Es evidente que se pueden aducir más argumentos, pero superarían las limitaciones de estas líneas. Quede, no obstante, constancia de la necesidad de no prescindir en el discurso de los derechos del niño de una filosofía de los derechos como necesidades humanas.

(...)en el discurso de los derechos del niño no se puede prescindir de una filosofía de los derechos como necesidades humanas.

La cuestión de los derechos de la infancia, con multitud de antecedentes en las culturas antiguas, afecta sin duda a la cuestión capital de la justicia en no pocos casos inabarcable hasta por las mejores leyes. El texto de la Convención destinado a ser fortalecido por las legislaciones ordinarias nacionales admite diversidad de enfoques sectoriales, todos ellos de valor inapreciable.

Cabe un análisis psicológico de los derechos de la infancia; una sociología y una antropología de los derechos universales de niños y niñas; una visión jurídica imprescindible o una visión política tan del gusto de los actuales neoliberalismos. Tal vez fuera más eficaz integrar todas las visiones sectoriales en un enfoque interdisciplinar y, si fuera posible, no dominado por el eurocentrismo tan frecuente en el análisis de los derechos humanos.

Antes de la Convención, y sin quitarle importancia a la fuerza que concede a los derechos del niño en el ámbito del derecho internacional, a la participación en este campo de gobiernos, organizaciones no gubernamentales, a las agencias de la ONU, debiera hablarse de una vez de los derechos de los seres vivos, de los derechos del ser vivo niño o niña a tener derechos porque son seres necesitados : los derechos humanos son primero necesidades humanas, cuyo reconocimiento no puede venir dado por

declaración del rango que fuera ni siquiera puede estar supeditado a reconocimiento legal. El derecho humano se tiene, el niño, la niña lo tienen, por ser humanos: salud, alimentación, vestido, vivienda, capacidad moral...

El derecho humano se tiene, el niño, la niña lo tienen, por ser humanos.

Es cierto que el articulado de la Convención satisface cumplidamente cualquier repertorio de demandas que puedan formularse: no discriminación, interés superior del niño, protección para el bienestar, responsabilidad de padres-tutores representantes ante la ley, obligación de los Estados a la hora de implementar los derechos del niño, la guía como obligación de padres y madres, derecho a la vida, supervivencia, nombre y nacionalidad, derecho a conocer a sus padres y madres, a preservar la identidad, a no ser separado de sus padres y madres, a la reunificación familiar, no al traslado o retención ilícitos, derecho a ser tenidos en cuenta en sus opiniones, libertad de pensamiento, conciencia y religión, asociación y reunión, protección de la privacidad, nivel de vida, educación, atención preferente a niños de minorías e indígenas, peligro del trabajo infantil, drogas, explotación sexual, torturas, privación de libertad, posición contra abusos, maltrato, explotación, negligencia, riesgo de niños sin familia, adopción, niños refugiados, discapacidad, salud y seguro social. Amplio catálogo de exigencias que habitualmente se plantean en los textos internacionales: exhaustividad, solemnidad, grandilocuencia, vaguedad, excesiva generalización. Una suerte de mantra textual que aleja los miedos a los espacios vacíos y que oculta o disimula la escasa fe en las palabras en tanto que compromisos

Ya la *Declaración de Ginebra de 1924*, después de la primera Gran Guerra, había abordado el derecho al desarrollo moral, físico y mental, a la alimentación, al cuidado ante la enfermedad, a la no marginación, al no abandono, a la asistencia, a

la no explotación y a la educación, referido todo ello al mundo de la infancia.

La *Declaración de los derechos del niño (ONU, 20 de noviembre de 1959)* había apelado a la igualdad, al superior interés, a la identidad y nacionalidad, a la salud y la seguridad, la no discriminación, al desarrollo familiar, a la educación, a la no explotación, a la protección ante desastres y la capacidad de los padres para velar, representar y corregir a sus hijos

Los *191 países firmantes de la Nueva Convención (ONU, 1989)* no han olvidado precisamente los elementos más claramente nominalistas de los derechos de la infancia y, sin embargo, no han sido capaces, pasados ya un importante número de años, de rellenar la laguna más llamativa: el problema de la llamada “discriminación inversa”, la ineludible necesidad de privilegiar las situaciones desfavorecidas, como a su manera había gritado con desgarro Antígona...

Como ya se ha apuntado, sean bienvenidos los análisis jurídicos, sociales, las leyes (hasta las redundantes), pero no en perjuicio del estudio de la realidad socioeconómica de la infancia, no en perjuicio de una radical sociología de la infancia para actualizar los textos de la Convención (por una vez : la psicología de la infancia, después), no en perjuicio de una novedosa educación sobre los derechos de los niños, no en beneficio de una visión reduccionista del problema, a favor de una visión estructural de la infancia como categoría social permanente a la par que variable e histórica, con elementos tan sustanciales como la demografía, la economía y la justicia distributiva, el status jurídico y las desigualdades de género.

Muchas exigencias ciertamente ante la Convención señalada como “*adultoetnocéntrica*”, escrita con la mentalidad de los países ricos y con la evidente deformación de que niños y niñas forman parte de los llamados “*grupos mudos*”.

Sin perjuicio de que declaraciones, convenciones, acuerdos internacionales y otros muchos textos

declarativos hagan su papel, problemas acuciantes en el marco de la sociedad global apuntan insistentemente a la necesidad no sólo de actualizar la formalidad de las mismas, sino también, y más decisivo, a la urgencia de encontrar otros instrumentos más imperativos, más coercitivos, para decirlo de un modo más directo, que obliguen a los países firmantes a llevar a la práctica política y social lo proclamado. ¿Alguien quiere encarar de una vez la tragedia de los niños y las niñas que huyen del horror de las guerras, que pierden a sus padres y madres, que mueren brutalmente por enfermedades endémicas que con otra política podrían atajarse?

El holocausto de la infancia en el siglo XXI no puede ser eclipsado por otros sacrificios, lamentablemente con mejores apoyos internacionales o con otros intereses. Miles de niños y niñas carecen del más elemental derecho a serlo: carecen de identidad, de nombre, de familia protectora, de la salud más elemental. Y la Convención de la ONU tiene ya la trayectoria que tiene.

Para que niños y niñas puedan ser considerados ciudadanos y ciudadanas necesitan, primero, estar vinculados a una comunidad, porque de este modo pueden alcanzar la primera garantía de supervivencia. Después, podemos hablar de tener derecho a tener derecho.

Para que niños y niñas puedan ser considerados ciudadanos y ciudadanas necesitan, primero, estar vinculados a una comunidad (...). Después, podemos hablar de tener derecho a tener derecho.

Algunos subrayados sobre la Convención

La práctica social, jurídica y política de la Convención ha impulsado una serie de estudios y evaluaciones de seguimiento, en el marco del “Comité de los derechos del niño”, que merecen

un cierto detenimiento. Desde 2001, dicho Comité publica, a partir de dichas evaluaciones que nacen de los informes de los Estados Partes, una serie de “*Observaciones Generales*” que reflejan con claridad, y también con cierta moderación, las graves insuficiencias en el campo de los derechos de la infancia.

Los artículos 28 y 29 de la Convención apelan al derecho primero a la educación en el marco de los derechos humanos que puede explicitarse en muchos vectores, y así se ha hecho en efecto, pero que deja en el aire el más importante de los interrogantes sobre los recursos necesarios y las obligaciones de los Estados Partes para proveerlos.

Los artículos 2 y 4 plantean la necesidad abierta de que existan en los Estados nacionales organizaciones independientes para que los derechos del niño se desarrollen en un marco efectivo de mayor amplitud como los derechos universales. Esta indicación se topa con la realidad de las frecuentes violaciones de los derechos de la infancia. Y la tercera de las Observaciones Generales detalla su gravedad: la extrema vulnerabilidad de los menores y la carencia en tantos casos de sistemas de protección.

Un somero repaso por las Observaciones Generales del correspondiente Comité desvela ni más ni menos un repertorio exhaustivo de las insuficiencias estructurales de los propios mandatos que genera la Convención. Este es el caso de la cuarta Observación General referida al SIDA y su incidencia en la infancia. La desmedida repercusión de la enfermedad en la infancia obliga a fijar la mirada en un amplio abanico de artículos que la Convención contempla desde el derecho a la salud (art.24) al derecho a la vida y a la no discriminación de los artículos 6 y 2 respectivamente, pasando por el artículo 3 y la defensa del interés superior del niño, el derecho de supervivencia y del propio desarrollo infantil. Es un marco de enorme agresividad contra la infancia aparecen niños y niñas con SIDA,

huérfanos y huérfanas por el SIDA, la violencia, la explotación sexual o los malos tratos. La práctica de los Estados Partes no ha sido capaz de evitar ni tan siquiera paliar los efectos devastadores de esta pandemia contra la infancia.

Conviene recordar, llegado este punto, que la Convención de Ginebra sobre los derechos de los tratados, aunque en su artículo 2 reconozca el *derecho de reserva* para que los Estados Partes se blinden ante incumplimientos, obliga a que los mismos cumplan los firmado (artículos 4 y 2 de la Convención), a que velen por el interés superior del niño (artículo 3), a que establezcan estrategias nacionales en favor de tratados y convenciones, a que se vinculen con los esfuerzos de la sociedad civil y, en una palabra, a que hagan visible a la infancia en todas sus dimensiones. La Observación General 5 se convierte, seguramente sin pretenderlo, en una alegación general contra los Estados Partes firmantes de la Convención.

La Observación General 6 se centra en el problema de las y los menores no acompañados y separados de su familia, fuera de su país de origen y así, en los artículos 18 y 20 de la Convención se apela al papel de las personas tutoras, asesoras, representantes legales y a la necesaria atención y al alojamiento. Los artículos 23, 24 y 36 se ocupan de derechos como la salud, la atención en la enfermedad, la rehabilitación en su caso. Los artículos 38 y 39 se refieren a cuestiones tan dramáticas para la infancia como las que se siguen de las guerras o a la figura del niño soldado. El derecho al asilo, a la reagrupación familiar, al regreso al país de origen o a la integración en el país de acogida o a la adopción internacional es contemplado con claridad enunciativa en el articulado de la Convención. ¿Y el papel de los Estados Partes?

Como puede comprobarse, el análisis de las Observaciones Generales puede servir de pauta para un estudio detenido y completo del articulado de la Convención. La Observación General 7, la última, se refiere los derechos de la

primera infancia (hasta los ocho años) y a través de los artículos 2, 3, 5,12, entre otros, la Convención subraya en este campo el papel y la obligación de padres, tutores, familia o detalles aparentemente nimios como los registros de nacimientos, extremo habitualmente incumplido por no pocos Estados Partes, comienzo de la vulnerabilidad infantil en tantos casos.

25 años de la Convención de los derechos del niño: ¿qué hacer?

La relectura de declaraciones tan ambiciosas como la CDN debiera empezar, posiblemente, por una actualización, por vía interdisciplinar, del propio concepto de “infancia” La CDN disimula mal su pretensión de convertir el modelo europeo de infancia en un modelo universal, lo que equivale a generalizar derechos iguales para sujetos (infantes) radicalmente desiguales. Tarea nada fácil pero imprescindible: la infancia no es sólo una preparación para la adolescencia, ni los niños y las niñas son simplemente “esponjas”, ni seres presociales ni existentes en cuanto personas adultas futuras, como se empeña la psicología y la sociología reduccionistas (Parsons, por ejemplo).

(...)la infancia no es sólo una preparación para la adolescencia, ni los niños y las niñas son simplemente “esponjas”, ni seres presociales ni existentes en cuanto personas adultas futuras.

Se hace necesaria una sociología más al día que reconozca la infancia como toda una estructura, como una categoría social permanente, expuesta, de hecho, a las mismas fuerzas que las personas adultas, que no admita que niños y niñas pueden ser “grupos silenciados”: si nos es así la infancia se debilita, se hace coyuntural, se hace más vulnerable, se aleja más de derechos propios, tal y como la CDN pretende. Se hace urgente una nueva formulación de los contenidos de la CDN de acuerdo con los nuevos planteamientos en el

campo de las ciencias sociales y jurídicas, sobre todo.

Se hace necesaria una sociología más al día que reconozca la infancia como toda una estructura, como una categoría social permanente.

La estúpida falacia que reduce la existencia a lo que se ve, ha convertido el campo de los derechos de la infancia en un campo minado que finalmente se termina pisando sin mayores consecuencias y no parece que la protección jurídica de derechos esté resultando suficiente ni siquiera en países avanzados.

Hay alternativas tales como una educación cívica para una sociedad global. La UNESCO acaba de publicar un documento titulado “Una educación para una ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje” (París, 2015). Se trata de otro documento de carácter desiderativo, si bien plantea objetivos, algunos claramente operativos, que debieran sumarse a otras reformas estructurales que afecten a las desigualdades y a las graves carencias de justicia universal.

En la misma línea, hará falta seguramente la revisión de los valores, marcados por la cultura occidental y una incorporación de otros y de otras culturas. A este respecto, y sólo a título indicativo, pueden revisarse autores citados abajo como Giner, Cortina, Bauman o Lledó: hace falta una suerte de moralidad nueva con una dosis de radicalidad, sin más esclavitudes y, sobre todo, una moralidad renacida que llame a las cosas por su nombre y que no hable de derechos cuando realmente se está haciendo una proclama.

Lecturas complementarias

- S. Giner, “El origen de la moral” (2012), Península, Barcelona.
- E. Lledó, “Memoria de la ética” (1995), Taurus, Madrid.

H. Arendt, "La condición humana" (2007), Paidós, Barcelona.

Cortina, A. "Ética mínima" (2002), Tecnos, Madrid

Z. Bauman, "Tiempos líquidos" (2007), Tusquets, Barcelona

Liborio L. Hierro, "¿Tienen los niños derechos? Comentario a la Convención de los derechos del niño", Revista de Educación nº 294 (1991), Ministerio de Educación, Madrid

F. Pilotti, "Globalización y convención sobre los derechos del niño", Organización de Estados Iberoamericanos (2000), Washington, USA

M. C. Valdez, M. L. Amoroz, "Los derechos del niño frente al contexto de pobreza" (2008), Publicaciones del X Congreso Nacional "Repensar la niñez en el siglo XXI, Mendoza, Argentina

I. Pávez Solo, "Sociología de la infancia: niños y niñas como actores sociales", Revista de Sociología nº 27 (2012)

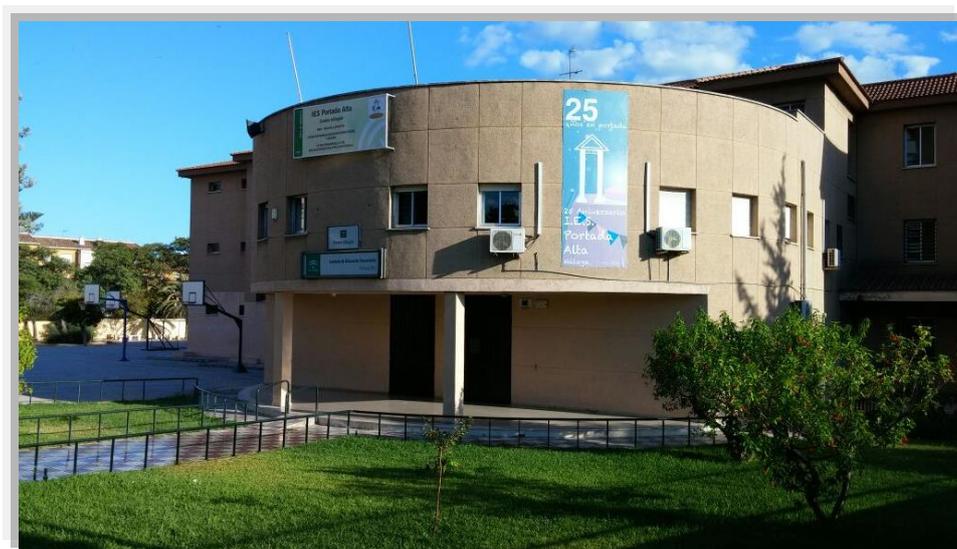
La Convención sobre los derechos del niño, Aportación de la UNESCO, París, 1995.

UNICEF, Centro de investigaciones Innocenti, Observaciones generales del Comité de los Derechos del niño, Florencia, 2006

Los DDHH, principio organizador de la vida en los centros: Educar desde, sobre y para los DDHH

Asunción Lucio y M^a Victoria Toscano

IES Portada Alta



Resumen

El espacio escolar es un lugar de **paz** en el que todos los alumnos y todas las alumnas desarrollan, según sus capacidades, el aprendizaje que les permite la integración en una sociedad democrática. Se desea conseguir, desde el fundamento en los Derechos Humanos, una ciudadanía libre que permita un proceso de humanización creciente. Los centros educativos pueden, y deben, organizarse para que ello sea posible. Este es un modelo de organización.

Palabras clave

Educación en Derechos Humanos, educación integral, igualdad, democracia, valores.

Introducción

Nuestro centro, el IES Portada Alta de Málaga, ha cumplido 25 años. En todos estos años ha vivido, y se ha regido, como cualquier otro, por varias leyes educativas, y sus interpretaciones autonómicas. En los Objetivos y Preámbulos de cada una de esas leyes se leen frases que animan categóricamente a que la organización de los centros educativos, así como el desarrollo que hace posible el binomio enseñanza-aprendizaje, se den tomando como referente lo articulado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Así en **Ley General de Educación 4/08/1970** se lee *“Entre los objetivos que se propone la presente Ley son de especial relieve los siguientes: ...ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas...”*; En la **LOGSE 3/10/1990**, *“En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo... se avanza en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social...”* En la **LOE 3 de mayo de 2006**, *“Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. En la LOMCE 9/12/2013, “Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades.”*

¿Cómo ha aplicado estas indicaciones el Portada Alta?

Nuestro IES ha sido siempre un centro integrador que ha apostado por una educación en valores como la base de toda su organización curricular y convivencial. Esa educación hunde sus raíces, a veces de manera más patente y otras menos, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La base filosófica de esa educación en valores la encontramos en los dos grandes Planes que componen nuestro Proyecto Educativo de Centro: nuestro Plan de Compensación Educativa y nuestro Plan de Convivencia.

Por la situación social y económica del barrio donde se ubica nuestro centro (Zona de Actuación Educativa Preferente) contamos con un **Plan de Compensación Educativa**; dicho Plan permite atender a cada persona en función de sus necesidades, lo que nos garantiza una **igualdad (Artículo 1)** y una equidad a la hora de organizar el binomio enseñanza-aprendizaje: los grupos reducidos, con desdobles en ciertas materias, el profesorado extra, el personal no docente que nos apoya y la mayor dotación económica con la que contamos, garantizan que cada chico y cada chica, sin importar sus capacidades intelectuales, su origen social y económico o su etnia, reciba la mejor educación. La misma que reciben otros

compañeros y otras compañeras con situaciones económicas, sociales y curriculares completamente distintas. El principio de **igualdad** entre todo el alumnado se cumple en todo nuestro IES. Otra cuestión sería cómo se hace realidad este derecho en el futuro, ¿tendrá este alumnado una incorporación igualitaria a la vida laboral y a otros estudios?

Nuestro **Plan de Convivencia** se articula en torno al grupo humano con, quizás, mayor peso intelectual y operativo de todo el centro: el equipo de trabajo del Proyecto “Escuela Espacio de Paz”.

La Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» (RAEEP) es una red de centros educativos que se comprometen, explícita y voluntariamente, a trabajar en la promoción de la Cultura de Paz y a compartir experiencias y recursos con otros centros. *“La promoción de la convivencia y la difusión de la Cultura de Paz suponen el aprendizaje de una ciudadanía democrática, la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, y la prevención de la violencia; así se establece con la publicación del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia”* (Orden de 25 julio de 2002). Esta Red se creó en el curso 2002 con 354 Centros, en el curso 2014 somos 2130 los centros que la

formamos. Nuestro IES empezó a formar parte de ella en el curso 2004.



Funciones de Escuela Espacio de Paz

Con más de 10 años de antigüedad, nuestro equipo de trabajo es el órgano de reflexión, de organización-gestión y de dinamización de la convivencia en el centro. Lo componen profesorado, alumnado y familias, que, voluntariamente, se inscriben en él y que se comprometen a participar en una de las medidas de la gestión de la convivencia del centro así como a reunirse periódicamente a reflexionar sobre las mismas y sus resultados. La media de participación del profesorado es de más del 60% por curso, actualmente es del 76% del Claustro; en el caso del alumnado la media es de un 10%, y en el caso de las familias, el porcentaje es mucho menor, siendo la participación familiar el elemento más débil del proyecto.

La participación del profesorado hace que las decisiones se tomen en nuestro centro muy democráticamente, de abajo a arriba: el equipo de trabajo de "Escuela, Espacio de Paz" reflexiona, impulsa, evalúa el Plan de Convivencia y actualiza los Protocolos de Actuación de las medidas; el Grupo convivencia gestiona y propone debates al Equipo de Trabajo. Todas las propuestas son llevadas a Claustro que las vota y es el Equipo Directivo el encargado de que se cumplan (**Participación democrática, Artículo 21, libertad**

de opinión y expresión, Artículo 19, reunión, Artículo 20) por parte del profesorado.

Pero ¿qué pasa con el resto de la comunidad educativa? ¿Dónde están esos foros de debate?

El alumnado participa a través de la Junta de Delegados y Delegadas, posee un Tablón de expresión libre (aunque no lo utiliza), se llevan a cabo campañas para las elecciones al Consejo Escolar, y, cuando lo requiere, se reúne en asamblea. Pero, seguimos preguntándonos ¿por qué no los utilizan? Tiene los espacios para la participación democrática, pero no lo hace. La escuela sola no puede lograrlo. El medio social en el que se desenvuelve, los medios de comunicación, las redes sociales, no invitan a la participación crítica y reflexiva. ¿No interesa?

Las familias disponen de los siguientes medios de participación: los Delegados y Delegadas de Curso, representantes en el Consejo Escolar, la Mediación Familiar, y la colaboración en el AMPA. Es muy difícil encontrar ahora familias que quieran o puedan hacerlo. El exceso de trabajo o de preocupaciones, hacen que no asistan a reuniones, ni a citas con los Tutores ni las Tutoras, tampoco a la Escuela de Madres y Padres que, desde Vicedirección y el AMPA se organizan Pero, a pesar de ello, no desistimos en el intento y todos los cursos invitamos y organizamos los cauces adecuados. ¿Qué hacer ante esto?

¿Y qué pasa con otros derechos? ¿Y con los deberes?

Para responder a esta cuestión vamos a describir cómo es un día cualquiera en nuestro centro.

Toca el timbre a las 8 y cuarto de la mañana. Cada persona se dirige a su lugar, su aula, su desdoble, su Guardia, su trabajo burocrático, despacho, reunión, etc.

El alumnado recibe la formación/educación que necesita, el profesorado se centra en su grupo, en las necesidades del mismo, sus programaciones, adaptaciones, etc. El objetivo es conseguir atender a cada persona en función de sus necesidades.

Relatamos a continuación lo ocurrido en una de esas aulas: *“un alumno entra en conflicto con una compañera; como el profesor no ha podido resolver el problema por él mismo envía a ambos jóvenes al aula de convivencia (AC) Allí una profesora perteneciente al equipo de trabajo de EEP les recibe, primero atiende a una persona, después a la otra. Lee lo que el profesor ha escrito en la Ficha de envío y espera a que el alumno escriba su versión de lo acontecido; después de esto comienza un diálogo entre la profesora y el alumno, se intenta reflexionar con él, conocer cómo se siente, si ha estado implicado en más conflictos de este tipo, con la misma persona o con otras, si cree que el conflicto puede tener solución pacífica y cómo puede comprometerse en su solución. Este proceso también se llevará a cabo con la compañera”*. Quedan aquí ejemplificados los derechos recogidos en la Declaración de **ser respetados y respetadas, oídas nuestras opiniones y versiones de los hechos, de que se nos trate con objetividad, respeto y justicia** (Artículo 10).

Una vez escuchadas las dos partes implicadas, el profesor o profesora de guardia envía una ficha informativa a Jefatura de Estudios. Es desde aquí desde donde se estudia el caso: las personas implicadas y las posibles derivaciones que el centro puede ofrecer para reparar a quiénes se ha dañado en el conflicto: desde quienes son protagonistas, a los compañeros y las compañeras de aula y al profesor o profesora que estaba en clase en el momento del conflicto. Quedan aquí ejemplificados los derechos recogidos en la Declaración de **Integridad moral: todos tenemos derecho a sentirnos seguros** (Artículo 3).

Para restablecer el bienestar del grupo, y del propio profesor o profesora, quienes han tenido el conflicto se disculparán ante sus compañeros y compañeras y ante el profesor o profesora, permaneciendo en el Aula de Trabajo Individualizado el número de horas que determine Jefatura de Estudios. El alumnado realiza sus tareas de clase bajo la observación de un profesor o profesora de Guardia que pertenece también al Equipo de Trabajo de EEP. Quedan aquí ejemplificados los derechos recogidos en la Declaración de **Derecho a la formación, al estudio, al trabajo digno, en condiciones satisfactorias** (Artículo 23).

Aunque la sanción sea reparadora, no todo conflicto se resuelve con ella, sino que necesita una atención y una intervención personal para no quedarnos en la superficie, sino llegar a la persona en su propio ser con la intención de educar a personas que van a vivir en una sociedad libre, problemática, compleja, cargada de singularidades que le van a exigir una toma de postura determinada y unas respuestas satisfactorias y saludables para sí misma y para los demás. Todas las personas tenemos derecho a una **educación que nos asegure el pleno desarrollo de nuestra personalidad** (Artículo 26).

¿Cuáles son los medios para atender de esta manera íntegra al alumnado?

En nuestro centro contamos con los siguientes:

- **Mediación Escolar entre Iguales:** Once cursos con la medida implantada y con una media de 40 alumnos/as implicados/as por curso y formados por nosotros mismos.
- **Mediación Intercultural:** contamos con una Mediadora Intercultural de la Asociación CODENAF (Cooperación y desarrollo con el norte de África) que atiende conflictos derivados desde el Aula de Convivencia que tengan que ver con temas étnicos o xenófobos. También atiende a las familias del alumnado inmigrante.

- **Mediación Familiar:** durante años han sido muchas las familias que han recibido formación, pero siempre hemos tenido dificultades para que ejerzan dicha función; Ya hemos valorado la poca participación familiar.
- **Entre desiguales:** El conflicto, a veces, puede darse entre profesorado con alumnado o entre familias y profesorado; las partes en conflicto deben reconocer la figura del Mediador, como en cualquier otra Mediación.
- **Tutorías personales:** Las realizan profesorado del Equipo de Trabajo y alumnado Mediador de Bachillerato que acogen a un chico o chica con dificultades académicas o conductuales.
- **Forma Joven:** Es una estrategia de promoción de salud que la Junta de Andalucía acerca a los espacios frecuentados por adolescentes y jóvenes; asesorías de información y formación atendidas por un equipo de profesionales de diferentes sectores, para ayudarles a decidir las respuestas más saludables.
- **Talleres de Inteligencia Emocional para el profesorado:** Talleres organizados desde el Centro de Profesorado de Málaga para formarnos en Inteligencia Emocional, la gran herramienta pedagógica de nuestro siglo.
- **Proyecto de Coeducación:** Talleres del Ayuntamiento de Prevención de violencia de género, asociación AHIGE (Asociación de hombres por la igualdad de género). Talleres de educación en igualdad de género para prevenir conflictos de índole sexistas.
- **Talleres de Asociaciones no gubernamentales** como Colega o Arco Iris sobre prevención de conductas homófobas.
- **Talleres del Secretariado Gitano.** Programa Promociona y otros, donde se atiende y discrimina positivamente al alumnado gitano (contamos con un alto porcentaje de alumnado de etnia gitana).
- **Talleres de distintas Organizaciones** como Movimiento Contra la Intolerancia o Amnistía Internacional con las que trabajamos en la prevención de conductas racistas y xenófobas.
- **Intervención del Departamento de Orientación:** Programa de acogida al alumnado nuevo (con la participación de los Mediadores de Aula), Plan de prevención del bullying, Taller de las buenas palabras, Coordinación de los Prácticos en Pedagogía y Educación Social (que organizan Talleres con determinados grupos y alumnos en particular), Acción Tutorial (asesorando y coordinando a Tutores y Tutoras en la prevención de conflictos y uniendo a cada grupo y su realidad con distintas Asociaciones que colaboran con nosotros).
- **Talleres de sensibilización hacia la discapacidad** impartidos por organizaciones como la ONCE, Asociación Síndrome de Down, Prodiversa. Parte de nuestro alumnado tiene discapacidad física/motora o psíquica y está integrado en aulas de currículo normalizado. Además contamos con un Aula Específica que en el curso actual la componen ocho alumnos con distinto grado de discapacidad, atendido por Profesorado especializado y monitores.
- **Programa Don Bosco:** de prevención de absentismo escolar.
- **Programa Caixa Pro-Infancia:** Atención escolar y social al alumnado con problemas económicos y sociales. Una Psicóloga del Programa asiste al centro una vez por semana.
- **Centro de Puertas Abiertas.** Por las tardes se realizan diferentes actividades Programa de Mejora de la Lengua Castellana para alumnado inmigrante, Programa de Acompañamiento al alumnado (clases de apoyo, estudio asistido), Escuelas Deportivas, donde se fomentan valores como el esfuerzo y el compañerismo, y donde se cohesionan los grupos.
- **Asociación PAMEX:** que acoge al alumnado que, tras verse inmerso en varios tipos de

conflictos, tiene que ser sancionado con la pérdida del derecho de asistencia al centro, ya que no han servido con él todas las medidas anteriormente expuestas.

Todas las medidas anteriores nos aseguran el bienestar y la integridad de nuestro alumnado.

Otro centro de interés educativo es el cuidado del medio en el que desarrollamos nuestro trabajo diariamente. La limpieza y cuidado del aula, el fomento del silencio en los pasillos, el cuidado de las instalaciones comunes, del patio y de la Cafetería, han hecho que pongamos en funcionamiento una serie de medidas como el Concurso de Limpieza en el Aula, el intercambio de Chuches por Envases, el reciclado de papel en el aula, el aumento de contenedores, etc.

El alumnado de FPB (Mantenimiento de edificios) y de Taller practica en su IES arreglando y favoreciendo con determinados proyectos, el cuidado del espacio y del medio ambiente. Nuestro alumnado de Aula específica ha creado un Huerto Escolar, que es respetado y valorado por toda la comunidad educativa. En esta línea, este curso hemos solicitado participar en un Proyecto Ecoescuela.

Lo anteriormente expuesto se puede enmarcar en lo que podríamos llamar una organización de centro **desde** los Derechos Humanos; organización gestionada por el Grupo Convivencia que se reúne semanalmente en horario lectivo, para conseguir que todas estas actuaciones sean efectivas educando socio-afectivamente al alumnado.



Toda esta gestión de centro no es posible sin que lo crea, lo asuma y lo ejecute el Equipo Directivo. Es primordial que un Equipo crea en esta organización para poder llevarla a la práctica. Pero los centros educativos también tienen obligación moral y legal de educar **sobre** los Derechos Humanos. Materias como la Educación Ético-cívica, la Educación para la Ciudadanía (que sigue vigente en Andalucía), la Religión, la Filosofía, Historia, Arte, Lengua y Literatura, Música, etc., y

todas aquellas que trabajan la Competencia Social y Ciudadana y la de Autonomía Personal en sus materias y aulas, cuentan en su currículo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Todo esto permite al IES Portada Alta celebrar, utilizando determinadas efemérides, una educación integral, solidaria y no discriminatoria, una educación **para** los Derechos Humanos, que apuesta por una ciudadanía futura que integre todos estos principios y que sea capaz de

aplicarlos y vivirlos en una sociedad más justa y democrática.

Estas efemérides, coordinadas por Dace y Vicedirección, permiten al alumnado conocer los problemas sociales de su entorno y posicionarse ante ellos. De igual manera es una oportunidad para que festeje toda la comunidad educativa (Semana Cultural, Clausura de Mediación, Belén Viviente y Pastoral Gitana, Graduaciones de Secundaria y Bachillerato, Celebración de los Días De.....). Un ejemplo de estas efemérides se puede ver en un cuadro al final del artículo.

Empezamos a describir nuestro centro tomando como referencia lo ocurrido en un día cualquiera; y ya estamos terminando (la jornada y el artículo). Para hacer realidad este proyecto ha sido necesaria la participación, no sólo de miembros de la comunidad educativa que actualmente están ejerciendo su función, sino de otras muchas personas que ya no están en el centro, pero que han dejado su granito de arena, su impronta. Conserjes, familias, personal de Secretaría,

profesores y profesoras que se han jubilado o están otros destinos, limpiadoras, antiguos alumnos y alumnas. Todos y todas han contribuido a la creación de este espacio de libertad, paz y compromiso con la enseñanza y con la educación en valores. Y nos seguimos preguntando, ¿merece la pena?

El esfuerzo, la formación continua, el tiempo empleado, los debates encendidos, los fracasos, la complejidad de cada día, pueden hacer creer que no; sin embargo, la visita de un antiguo alumno que viene a verte, a reconocerte, el haber acabado con la soledad del profesorado, con la apatía y la desgana (nuestras grandes enemigas), el creer que este espacio es el mejor para fomentar la igualdad en un ambiente muy desfavorecido, hacen que mañana volvamos con entusiasmo e ilusión a nuestro instituto. Merece la pena.

Os damos las gracias y os convocamos a esta escuela donde todas las personas somos necesarias y bienvenidas.



PORTADA EN IGUALDAD del 24 al 28 de noviembre

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
2ª	4ªA – AHIGE	2ªA y 2ªC: CHARLA FACUA	FPB y 2ªPCPI – PRODIVERSA	1ªB y 1ªC ,2ªB GYMKANA PARALÍMPICA	MERCADILLO SOLIDARIO Hall del Instituto 4ªC – AHIGE
3ª	4ªA – ARCO IRIS	2ªB y 2ªD: CHARLA FACUA Visita del Aula Específica a: 1ªA: 10:15-10:45h 1ªB: 10:45- 11:15h 3ªB: LENGUAJE SIGNOS IES ROSALEDA	Visita del Aula Específica a: FPB y 2ªPCPI	1ªA y 1ªD GYMKANA PARALÍMPICA	MERCADILLO SOLIDARIO Hall del Instituto <hr/> 4ªC- ARCO IRIS
	RECREO Exposición Nakopi y Haiti Salón de Actos	RECREO Lectura manifiesto ALUMNADO 3º B	RECREO Exposición De Fotografías De Profesorado Y Alumnado Contra La Violencia De Género (Plan De Igualdad).	RECREO Exposición Del Área De Igualdad Del Ayuntamiento De Málaga, en el pasillo izquierdo de la planta baja	Mercadillo Solidario Final Torneo Fifa 14/15
4ª		Visita del Aula Específica a: 1ªC-1ªD 3ª A: LENGUAJE SIGNOS IES ROSALEDA	Exposición Constitución Española 1º y 2º CFGM y CFGS 1º BACHILLERATO B: 2º BACHILLERATO B	2ªA GYMKANA PARALÍMPICA 3ªB – TALLER BRAILLE	MERCADILLO SOLIDARIO Hall del Instituto 4ªB – AHIGE
5ª		CHARLA CADE JÓVENES EMPRESARIOS 1º y 2º CFGM y CFGS 1º BACHILLERATO B: 2º BACHILLERATO B:	3ªC – PRODIVERSA	2ªD GYMKANA PARALÍMPICA	4ªB –ARCO IRIS



Asunción Lucio y Mª Victoria Toscano

La realidad del alumnado LGBT

Kika Fumero y Marian Moreno



kikafumero@gmail.com

Kika Fumero es profesora de francés de Secundaria e Intérprete Jurada de Inglés. Formadora de Formadores en Igualdad de Género. Máster en Malos Tratos y Violencia de Género (especialidad en Educación). Colaboradora en el Proyecto Educativo Europeo “Escuelas sin Armarios”. Coadministradora de los blogs www.diversidadycoeducacion.com y www.lyceumclubfemenino.com.

Presidenta de **Diversidad y Coeducación**, una asociación convencida de que una educación en la igualdad es posible. Co-autora del libro “Desconocidas y Fascinantes” (Editorial Egales). Barcelona, 2013). Colaboradora en diversos medios de comunicación que luchan a favor de la diversidad afectivo-sexual y la igualdad.



mantoniaml@gmail.com

Marian Moreno es Profesora de Lengua Castellana y Literatura del IES Emilio Alarcos de Gijón, Asturias, con un amplio recorrido profesional como docente, asesora y formadora en temas de coeducación en todo el estado y de manera más directa en Asturias. Ponente en cursos y congresos, pertenece a la comisión que introdujo la perspectiva de género en los currículos oficiales de Bachillerato del Principado de Asturias.

Autora de numerosas publicaciones: “Coeducamos. Sensibilización y formación del profesorado.”, “De Marcelas y Dulcineas. Perspectiva de género en el Quijote”, Breve diccionario coeducativo, “Liderazgo e igualdad. Guía de buenas prácticas coeducativas para equipos directivos “Queremos coeducar”. Manual de Coeducación publicado por el CPR de Avilés-Occidente. <http://blog.educastur.es/marianmoreno/>

Resumen

Este artículo está escrito a cuatro manos, cuatro manos de dos profesoras lesbianas que, abiertamente, viven su opción sexual en un centro educativo; dos profesoras que han superado obstáculos y prejuicios para convertirse en referentes positivos de una vida sexual en libertad. Se mezclan en este artículo, como en la vida misma, experiencias de las dos docentes, ideas, sentimientos y proyectos. Este artículo “sale del armario” de dos mujeres que quieren ayudar a que el alumnado LGBT encuentre su sitio en el mundo educativo y en el mundo real; dos profesoras que luchan para que ningún chico, ninguna chica, acabe con su vida por amor a las personas, sean del sexo que sean.

Palabras clave

Opción sexual, prejuicios, sentimientos, alumnado LGBT, libertad, amor.

Kika Fumero

Un estudio realizado por la Comisión de Educación de COGAM y por la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB)¹, demuestra que la homofobia sigue siendo una realidad en nuestro sistema educativo y que el hecho de que nuestros adolescentes LGBT tengan miedo a aceptarse y/o a expresarse libremente está totalmente justificado. Según este estudio:

- Existe un alto grado de desconocimiento de la realidad LGBT entre el alumnado, pero también entre el profesorado.
- Se aprecia un profundo desconocimiento de temas básicos de sexualidad, como es la diferencia entre sexo/género/orientación sexual/prácticas sexuales.
- La invisibilidad de la sexualidad en general, y de las sexualidades minoritarias en particular, es casi absoluta, dejando que alumnas y alumnos desarrollen prejuicios e ideas equivocadas.

Tanto la heteronormatividad como el heterosexismo presuponen que todas las personas son heterosexuales y que la heterosexualidad es la orientación sexual más deseable que existe, y la única admisible. Se estigmatiza, denigra o niega, por tanto, todo aquel comportamiento no heterosexual; y esta actitud se utiliza para justificar el maltrato, la discriminación y el abuso hacia personas que no se ajustan a una heterosexualidad normalizada. Estas personas interiorizan dicho rechazo, que provoca en ellas la negación de sus propias identidades. Así, no es de extrañar que, tal y como informa José Ignacio Pichardo Galán - coordinador de la Guía "Abrazar

¹ Comisión de Educación de COGAM y Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB): Homofobia en el sistema educativo. Madrid, 2005.

la Diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico", publicada recientemente por el Instituto de la Mujer-, "todos los estudios que se han hecho a nivel internacional concluyen que las personas no heterosexuales o transexuales tienen un riesgo mucho más alto de suicidio que el resto de sus compañeros y compañeras".

No podemos esperar a que un chico o una chica de nuestro centro sufra acoso homofóbico o transfóbico, o bien se suicide, para empezar a actuar. Urge una prevención. Tenemos que comenzar a construir espacios escolares sanos y seguros para la totalidad de la comunidad educativa. Es esa la misión de una persona que educa: abrir la mente a otras realidades, instalar la duda razonable y cuestionar las ideas prejuiciosas.

Por otra parte, hemos de tener en cuenta que tanto el profesorado como las casas editoriales y aquellas personas que redactan y elaboran los materiales didácticos que se utilizan posteriormente en los centros educativos (del nivel que sea) - todas ellas, insisto- son productos de una sociedad heterosexista y patriarcal. Si fundamos la escuela a partir de este modelo, es decir, si no somos conscientes de ello ni aplicamos filtros que supervisen los libros de texto con que cargamos a nuestro alumnado, seguiremos construyendo una sociedad machista y, por tanto, homofóbica.

La realidad del alumnado LGBT dista mucho de lo que pudiéramos llamar una igualdad efectiva. Realidad legal y social no van de la mano. Los sentimientos de desamparo, de desprotección y de miedo al rechazo por parte de sus iguales, siguen coartando la libertad de expresión de las y los adolescentes LGBT en los centros educativos. Así lo expresan cuando se les pregunta de manera anónima en las encuestas, y así lo confiesan una vez que se atreven a salir del armario. El alumnado LGBTI no encuentra con quién

identificarse, no dispone de modelos fiables en los que apoyarse, y esta situación los sitúa en desventaja con respecto al resto de compañeras y compañeros, lo que refuerza, sin duda, su aislamiento y, en muchos casos, la percepción de que aquello que están sintiendo no está bien, la creencia de que tienen un problema de base, de fábrica, de esencia.

¿Qué falla en el sistema para que las estadísticas sean tan alarmantes? Dos factores claves: información al alumnado y al resto de la comunidad educativa (familias incluidas), por una parte; y formación al profesorado, por otra. La inclusión de la diversidad afectivo-sexual y de las distintas identidades de género ha de figurar como uno de los valores del centro educativo dentro del Proyecto Educativo de Centro. Queremos centros inclusivos, y el primer paso para conseguirlo es ser coherentes con nuestras acciones. Para ello debemos convertir la inclusión en un valor transversal en todas las materias y en cuanto transmitimos a nuestro alumnado. De nada sirve llevar a cabo actuaciones concretas en pro de la diversidad afectivo-sexual, si durante el resto de las horas lectivas que nuestro alumnado pasa en el centro le transmitimos valores contradictorios como, por ejemplo, presuponer la heterosexualidad en cada grupo: considerar que la heterosexualidad es la única orientación posible (o, cuanto menos, deseable).

Durante los dos años en que llevé a cabo el proyecto de Tutoría LGBT en mi instituto pude corroborar cómo muchas veces el alumnado actuaba con rechazo y falta de respeto hacia sus compañeras y compañeros LGBT por miedo a lo desconocido, por falta de información. Una vez se familiarizaban con la realidad de su compañero transexual o de su compañera lesbiana que formaban parte del grupo-clase, sus temores se disipaban y aprendían, a base de reflexiones y debates, a empatizar y a apreciar la diversidad. Gracias a esa Tutoría LGBT un alumno transexual

del instituto pudo desarrollar de manera natural su llegada al centro e integrarse como uno más, con su identidad real y sintiendo que la escuela era un espacio seguro en el que su integridad física y/o psíquica no estaba amenazada. A medida que el proyecto se fue asentando en el instituto pude comprobar que, a mayor visibilidad, mayor naturalidad; a mayor naturalidad, mayor felicidad y vidas sanas.

Es cierto que en la actualidad asistimos, por un lado, a la creación de nuevas leyes a favor de la integración de las distintas identidades de género y de la no discriminación de las personas transexuales², así como a la creación de la figura del Coordinador/a de Igualdad en los centros de algunas Comunidades Autónomas; sin embargo, por otro, nos encontramos con unos programas curriculares con una fuerte carga sexista y, por tanto, homofóbica - no olvidemos que la homofobia deriva directamente del heterosexismo vigente en la mentalidad patriarcal que rige nuestra sociedad-. El claustro de profesorado en general no tiene integrado en los contenidos de sus materias la educación en la diversidad afectivo-sexual, y esta base supone el caldo de cultivo perfecto para que nuestro alumnado LGBT llegue a los extremos que reflejan las estadísticas.

Veamos dos ejemplos claros de cómo el sistema cala en nuestro imaginario colectivo y se asienta en él con graves consecuencias:

[En una tutoría:]

Profesora: ¿Por qué creen que no hay apenas mujeres en los libros de texto?

² Como, por ejemplo, la Ley Canaria 8/2014, de 28 de octubre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales (BOC 215, de 5.11.2014)

Pedro (alumno de 3º ESO): Porque en el pasado no han hecho nada memorable. Han estado en sus casas cuidando de la familia.

Profesora: ¿Y mujeres lesbianas u hombres gays?

Pablo (de la misma clase): Porque antes no había tantas mujeres lesbianas ni tantos maricones.

[En una sesión de evaluación:]

Tutor del grupo que evaluábamos: Son dos alumnos que no es que sean disruptivos - aseguro su tutor-, sino que son molestos, de esos que tienen una voz afeminada que molesta, ¿me explico?

El resto del profesorado asiente como quien ha entendido perfectamente la explicación.

¿Qué ha pasado con Pedro o con Pablo? ¿Acaso sus respuestas son fruto de un rechazo natural y consciente? Pues evidentemente no. Sus respuestas no hacen más que confirmar, por un lado, que su sistema lógico-deductivo funciona correctamente (los hombres que aparecen en los libros de textos han llevado a cabo hechos u obras memorables, si las mujeres no aparecen, será que no han hecho nada); y, por otro, que, efectivamente, aquello que no se nombra, no existe (si las mujeres no ocupan las páginas de los libros es porque no han estado).

¿Y qué ocurre con el profesor-tutor de esos dos “alumnos molestos”? ¿Acaso su razonamiento es fruto de un odio consciente? Pudiera ser que sí, pero no nos interesa entrar en lo personal, lo importante es que esa fobia proviene de una educación recibida e indica que las premisas que le han inculcado han hecho correctamente su función: una voz afeminada en un niño no es lo esperado ni lo que se le asigna al género masculino que representa; a los niños les corresponde una voz firme y, cuanto menos, neutra.

La experiencia como profesora lesbiana visible nos demuestra que nuestro alumnado necesita referentes con quienes sentirse, no solo identificado, sino apoyado y protegido. Representamos su zona de confort y nuestra figura es de vital importancia para su desarrollo psíquico y crecimiento personal. En el profesorado LGBT visible encuentran ellas y ellos un espacio cómodo y seguro en el que resolver sus dudas y enfrentarse a su propia identidad ante sus iguales.

Las estrategias dentro del aula son múltiples. En primer lugar, la información y la creación de un espacio de confort donde poder expresar sin miedos y desde el respeto las dudas e inquietudes. Las y los adolescentes necesitan datos y conceptos que disipen su desconocimiento y deshagan prejuicios adquiridos. El debate y el diálogo abierto en clase con el profesorado les enseñan que las realidades personales son tan numerosas como numeroso pueda ser el grupo, y que todas las opciones personales son dignas de respeto.

En segundo lugar, la visibilidad por parte del profesorado LGBT. El alumnado necesita referentes reales en su vida cotidiana. ¿Con qué herramientas contamos? Como profesora lesbiana visible presto especial atención a mi expresión a la hora de transmitirles mis valores y cuido mucho mi posicionamiento en el mundo y ante ellas y ellos. Soy muy consciente en todo momento de la influencia positiva que puedo ejercer a través del más mínimo detalle. No olvidemos que la adolescencia es una etapa en la que nos mueve el descubrir nuevos mundos para ir conformando el nuestro propio.

Anécdota: Llego a clase un día con esta camiseta. En seguida comienzo a sentir cómo unas y otros me miran y se dan cuenta del mensaje. La atención ya está captada, lo siguiente que estalla es la curiosidad por preguntar de unas, la necesidad de ponerte a prueba de otros - la

adolescencia es así: un continuo pulso con el mundo con el fin de encontrar su espacio dentro de él-, la inquietud por descubrir.

Paula y Sofía: ¿Qué significa ser la oveja rosa de la familia, profe? No entendemos la camiseta.

Yo: Esta camiseta la compré hace unos años en las fiestas del Orgullo, en Madrid; así que ser la oveja rosa de la familia significa ser lesbiana, gay, bisexual o trans en tu familia.

Paula y Sofía: ¿Y tú eres la oveja rosa de tu familia, profe?

Yo: Sí, al menos una de ellas. No sé si habrá más.

*Paula y Sofía: Ah - sonrisas cómplices-.
Y así, poco a poco, vamos sembrando semillas que tarde o temprano germinan y dan su fruto.*

Como profesora de francés, integrar la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género en mi materia es muy fácil: el estudio de un idioma da la oportunidad de incluir transversalmente cualquier tema que nos interese. Cuando aprendemos la familia en francés, vemos todos los tipos de familias y trabajamos sobre ellas. Cuando estudiamos la historia y la literatura francesas, una de las premisas de los trabajos individuales o colectivos es la búsqueda de esas mujeres que sí

han estado y han conformado nuestra propia historia, a pesar de no haber conquistado las páginas de los libros de texto: Simone de Beauvoir, Marguerite Yourcenar, Marie Curie...

¿Qué resultado obtenemos cuando abres ante ellas y ellos otros mundos complementarios que coexisten? Descubrimos chicas y chicos ávidos por saber y conocer. Valores tan importante, para una convivencia en armonía, como pueden ser la tolerancia y el respeto, comienzan a habitar el aula. Y la práctica docente nos ha demostrado que solo así es posible crear espacios LGBT en los centros; espacios en los que chicas y chicos - heterosexuales o no, bisexuales o no- unan sus voces y aúnen sus fuerzas por un mismo objetivo: convertir su escuela en un centro inclusivo, en un espacio seguro en el que todas y todos contemos por igual y tengamos los mismos derechos reales para desarrollarse como personas en toda su plenitud.

Esta es la educación en la que creemos y con la que nos sentimos firmemente comprometidas, porque nuestro objetivo como docentes ha de ser, por encima de todo, el de velar por que nuestro alumnado sean personas felices, autónomas y críticas.



Marian Moreno

Una de las cuestiones más “conflictivas” a la hora de llevar la educación sexual y afectiva al aula es la homosexualidad, la bisexualidad o la transexualidad. En un país que aparece en todas las estadísticas como de los más avanzados en la leyes que se refieren a la homosexualidad, en un país que incluso se ha atrevido, frente a los poderes más reaccionarios, a legislar el matrimonio entre personas del mismo sexo, en un país referente de aceptación de las personas homosexuales, todavía estamos con problemas para que en el aula entre la libertad sexual de las personas. Todavía tenemos un profesorado poco formado, con miedos, reticencias e incluso prejuicios.

Estas incoherencias se muestran claramente en las aulas con la evasión a la hora de abordar cuestiones relacionadas con la homosexualidad y con la lucha contra la homofobia. Una parte del profesorado prefiere pensar que en nuestras aulas no hay nada más que alumnado heterosexual, con familias heterosexuales, en un mundo heterosexual que, como democrático que es, muestra una especie de tolerancia desde el pódium de la heterosexualidad hegemónica. Así, no se da importancia a los insultos homófobos, se consideran “cosas de niños”, se naturaliza la agresión y se mira para otro lado ante las primeras muestras de acoso por razón de opción sexual.

La homofobia se muestra de manera cruda y real en los centros educativos, ya desde edades tempranas, cuando todo lo que no se encaja dentro de la masculinidad tradicional y violenta, se califica como tendencia homosexual con connotaciones absolutamente negativas.

La homofobia viene del machismo.

A lo largo de mi experiencia docente, he observado, cada vez que se habla de lgbtfobia en

el aula, que son los alumnos los más reacios a aceptar que tan respetable es una opción como otra, los que antes se escudan en chistes y gracietas ofensivas contra las personas lgbt, los que muestran una postura más reaccionaria y más llena de prejuicios. Muchas veces me he preguntado por qué esa diferencia entre los chicos y las chicas, por qué las chicas, al menos públicamente, se muestran más empáticas e incluso más indiferentes ante la homosexualidad, llegando incluso a enfadarse con algunas de las posturas de sus compañeros varones. Creo que la homofobia es uno de los rasgos de la “**masculinidad en peligro**”, es decir esa sensación de muchos varones de que no pueden hacer nada que se aleje de la violencia, la agresividad, el dinamismo, etc. sin ser tildados de poco hombres.

Esa masculinidad considerada en peligro hace que muchos varones estén continuamente haciendo gala pública de su heterosexualidad. El pensamiento que sustenta la masculinidad tradicional, que todavía es la preponderante en esta sociedad, se basa en la defensa a ultranza de la heterosexualidad y el desprecio público a la homosexualidad y a las personas que tengan comportamientos que se puedan considerar cercanos o con posibilidad de acercarse a tendencias homosexuales; es decir, que se mostrará desprecio a todo lo que no sea una demostración de masculinidad anclada en la violencia y en la falta de expresión de los sentimientos. Esto se agrava en la adolescencia, la época en la que se están construyendo como hombres, como mujeres. El momento de la persona donde la presión de los iguales tiene mayor fuerza y donde todas las personas hemos sentido la necesidad de pertenencia al grupo puesto que todavía, en esas edades, no se tienen los recursos para liberarte de la presión grupal. De hecho, estas ideas se ven reflejadas en la imagen siguiente, que es uno de los productos de una actividad en 4º de ESO (octubre de 2015):

¿Por qué crees que se usa “maricón” como insulto?



Observamos en estas respuestas todo el mundo simbólico que sustenta la ideología de género de nuestro alumnado, incluso la idea de que no es un insulto. Esta cuestión de no considerarlo un insulto se supera en el momento que se les pregunta cuál sería la palabra paralela para una persona heterosexual y se dan cuenta de que no existe, porque la heterosexualidad no tiene insulto, porque, como dice uno de los alumnos, “la heterosexualidad es obligatoria”. Son de resaltar dos de las respuestas, que están directamente relacionadas con la percepción de la masculinidad y con su propia construcción frente a todo lo que signifique feminidad: “por hacerse los machos” y “porque ese insulto feminiza”. La primera opción es dicha por un chico y explica que eso es lo que se les enseña para ser hombres, a lo que añade

que no se refiere a él, porque en su casa nunca le han enseñado eso. La segunda opción la comenta una chica y añade que todo lo que sea femenino se ve como inferior y negativo. Después de escuchar o leer todo esto ¿alguien duda todavía que la coeducación debiera ser obligatoria y generalizada en los centros educativos?

La heterosexualidad no tiene insulto porque se considera todavía lo normal y lo natural. La heterosexualidad es de la mayoría y se pone en relación con “ser hombre”.

En esta misma actividad, se plantea al grupo que piensen en las razones por las cuales todavía existe discriminación hacia las personas LGBT, y el resultado es:

¿De dónde crees que vienen las ideas de lgbtfobia?



Y se termina la actividad con dos preguntas: “¿os caigo bien?”, tengo la suerte de, en 26 años de docente, no haber asistido nunca a una respuesta negativa ante esta pregunta (no sé qué haré el día que la reciba) y, a continuación digo: “Soy lesbiana ¿os caigo bien?”. Y hago coincidir la pregunta con el timbre que da fin a la sesión, para que dé tiempo a asimilar lo que acaba de ocurrir en la clase. Sé que el próximo día de clase habrá preguntas que quizá no se atrevan a hacer y que estará en mi mano crear el ambiente preciso para que las hagan. Lo que siempre ocurre es que, al salir de la clase, alguien me está esperando fuera porque quiere hablar conmigo más en privado, no delante de todo el grupo. Y así se inicia una dinámica de hablar, de escuchar, de comprender y de proteger que tiene como objetivo que todas las personas puedan ser felices con quien quieran, que nadie ataque a nadie y que quien se sienta

atacado o atacada sepa que, en el profesorado, puede tener el apoyo que necesita.

En conclusión, la libertad sexual es indiscutible, pero es necesario para que se haga realidad que se aprenda a ser libre y a dejar que las demás personas lo sean; la libertad se aprende, luego se puede enseñar. El profesorado debe formarse para poder convertirse en garante de libertades, la escuela debe ser el foro donde aprendamos el cariño, el respeto, la empatía y el pacifismo. Y todo ello debe estar impregnado de igualdad, no podemos luchar contra la lgbtfobia sin la coeducación. Reivindiquemos de las autoridades educativas que el profesorado tenga formación en igualdad y que la coeducación sea prioridad en los centros educativos, porque es la verdadera forma de prevenir la violencia lgbtfóbica y la violencia machista en general.

La educación frente al discurso del odio y la intolerancia

Esteban Ibarra Blanco Movimiento contra la Intolerancia



Es presidente del Movimiento contra la Intolerancia, ONG que fundó a comienzos de los años noventa como reacción a los episodios de violencia racista y otras manifestaciones de intolerancia que se extendían por España. Su trabajo se centra en la Oficina de Solidaridad con las Víctimas de Odio, el Informe Raxen y los programas de educación en valores de Tolerancia y Derechos Humanos que promueve la asociación.

Es miembro del Consejo para la Igualdad de Trato, del Observatorio de Madrid contra el Racismo y la Intolerancia, así como del [Observatorio de la Violencia y el Racismo en el Deporte](#), y promotor de las iniciativas [Red Cívica contra el Antisemitismo](#) y Plataforma contra la Islamofobia.

Es autor de diversos libros, como "[Los Crímenes del Odio](#)", "[La España Racista](#)", y de compilaciones de textos contra la xenofobia, el racismo y otras manifestaciones de intolerancia, junto a otros materiales de análisis e informes.

Breve resumen

Desde la tolerancia, la diversidad se configura como un mosaico cultural mientras que, desde la intolerancia puede ser interpretada desde posiciones de incompatibilidad de los "unos para con los otros". En este marco, es necesario y urgente Educar para la Tolerancia lo que supone, como expresa la UNESCO en una Declaración de Principios "*el respeto, aceptación y aprecio de la rica diversidad humana*", "*armonía en la diferencia*", siempre sobre la base de la preservación inalienable de la dignidad de la persona y sus derechos humanos.

Palabras clave

Diversidad, intolerancia, discurso de odio, xenofobia, ciberodio, Educación, tolerancia.

Decía la UNESCO en su Informe para el siglo XXI que la “educación encierra un tesoro” y a la vista de los acontecimientos, literalmente, también el futuro de la humanidad; otros añadíamos que la escuela es el mejor hábitat de la convivencia y no nos faltaba razón, aunque llamábamos la atención de que se debía reparar en su osmosis incesante con el entorno social, aquel que incide en la socialización de menores y adolescentes, las nuevas realidades de Internet, redes sociales, tecnologías punta, grupos formales e informales, medios de comunicación de lo más diverso, porque juegan un papel, tienen un peso específico tan mayúsculo que ambas, educación y escuela, se sitúan frente a unos retos, en un contexto de sociedades abiertas y diversas, donde las dificultades y problemas emergen por todas partes. La importancia de no perder la perspectiva de la Declaración Universal que explicita: *“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 comprender, asumir, interiorizar educativa y socialmente su art.1º *“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”*, tampoco parece una tarea fácil si se quiere ir más allá de la simple divulgación.

Lo que nuestra nave Tierra evidencia es que hubo, hay y habrá una gran diversidad, variedad, diferencia, en todos los órdenes de la vida y una **pluralidad** en cada uno de los vectores de nuestra vida y convivencia. Diversidad biológica en referencia a la amplia variedad de seres vivos sobre el planeta y los patrones naturales que lo conforman, resultado de miles de millones de años de evolución según procesos naturales y también de la influencia creciente de las actividades del ser humano; diversidad genética pues, aunque el 99,8 % de los genes son idénticos

para los humanos y la variación es de un 0,2%, nunca se duplican los individuos y la pluralidad de aspectos físicos es enorme, también diversidad religiosa, cultural, lingüística, política... de los diversos pobladores de esta nave que de forma semejante fueron evolucionando a su ritmo y circunstancias a lo largo y ancho de este Mundo en el que vivimos donde, según la UNESCO, su diversidad proyecta sobre el planeta la existencia de 300 estados independientes, 5.000 grupos étnicos, más de 6.500 lenguas y 8.000 dialectos, 10.000 sociedades, más de 2.000 culturas diferenciadas y centenares de identidades religiosas monoteístas y politeístas, además de **millones de personas que atraviesan fronteras como inmigrantes y refugiados** para instalarse en diferente sociedad a la de origen. La Unión Europea, tampoco anda a la zaga, con casi quinientos millones de ciudadanos, incluidos más de 60 millones de inmigrantes, con una importante pluralidad lingüística y religiosa, con gran diversidad de naciones y regiones, y de convicciones, creencias y adhesiones, se configura como un mosaico cultural compatible con una unidad fundamentada en la Carta Europea de los Derechos Humanos.

Sin embargo esta diversidad, interpretada desde posiciones de incompatibilidad de los “unos para con los otros”, ha dado lugar a un sinfín de discursos, teorías, posiciones políticas, religiosas y pseudocientíficas, donde la superioridad, o mejor el dominio, el poder que disfrutaron cabecillas, abusones y jefes, parafraseando al antropólogo Marvin Harris, fueron los antepasados de los estados, imperios y oligarquías que hoy se reparten el poder del mundo...y del universo. En esa lucha de poder emerge la Intolerancia y si tuviéramos que realizar una mirada histórica sobre su existencia comprobaríamos que esta acompañó al ser humano desde los comienzos de su vida en comunidad, como también le acompañó la tolerancia, conceptos que aparecerían milenios más tarde y su contenido fuera evolucionando. Allá donde un grupo de

homínidos se encontrara con otro, el miedo, la inseguridad, la “defensa de lo propio” posibilitaba el enfrentamiento y la actitud de intolerancia hacia “el otro”. Pero también la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad y con ella la actitud de tolerancia, emergía en la especie humana porque si solo hubiera imperado la devastación mutua no habríamos llegado hasta hoy día. Frente a las teorías del darwinismo social de “*la supervivencia del más fuerte*” y contestando a “*la lucha por la existencia*” de Huxley, el científico libertario Pierre Kropotkin elaboró un estudio en sentido contrario: “*El apoyo mutuo: un factor en la evolución*” que señalaba que la cooperación era el factor esencial dentro del proceso evolutivo, para lo que es preciso la señalada actitud o valor de tolerancia.

Por tanto parece ser que el signo de la humanidad es *Intolerancia versus Tolerancia*, y cuando la primera crece, ha de llegar la respuesta de la segunda si queremos sobrevivir, según ofrece el mensaje de la historia, de nuestra historia humana. Además hoy día, es uno de los grandes desafíos al que la humanidad debe hacer frente en este siglo XXI para evitar que se repitan los episodios de intolerancia criminal y genocida del pasado siglo, donde sobresale el horror del Holocausto que hoy se niega desde distintas posiciones revisionistas. No es fácil acometer el problema dada su dimensión ética, cultural, religiosa y social, generada y alimentada por factores diversos, estructurales, económicos, políticos e ideológicos. Y se evidencia en nuestras ciudades mediante incesantes actos, hechos y sucesos como agresiones a inmigrantes, violencia neonazi, provocaciones y agresiones ultras en ámbito del fútbol, crímenes hacia homosexuales e indigentes movidos por el rechazo a la condición social, cultural, religiosa o política de la víctima, hechos graves basados en el rechazo, desprecio, irrespeto y fanatismo hacia el diferente, también en la Escuela donde junto a episodios de acosos, amenazas, bullying y violencias, se constatan

algunos suicidios de adolescentes, especialmente por homofobia y xenofobia.

Parece ser que el signo de la humanidad es Intolerancia versus Tolerancia, y cuando la primera crece, ha de llegar la respuesta de la segunda si queremos sobrevivir.

Un instrumento que siempre alimentó a la intolerancia, que ahora le hemos puesto denominación, es el “**discurso de odio**” (hate speech), definido por el Consejo de Europa (1997) como aquel que “*abarca todas las formas de expresión que **propaguen, inciten, promuevan o justifiquen** el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otras formas de odio basadas en la intolerancia, incluida la intolerancia expresada por agresivo nacionalismo y el etnocentrismo, la discriminación y la hostilidad contra las minorías, los inmigrantes y las personas de origen inmigrante*”. A su vez, podríamos definir intolerancia en cuanto **conducta personal**, siguiendo a la UNESCO, como toda actitud, forma de expresión ó comportamiento desde donde se desarrollan prácticas o conductas que denigran, violan ó vulneran la dignidad y derechos de la persona considerada “diferente” o incluso, simplemente, cuando se invita a las mismas. Implica una disposición mental de donde brotan actitudes políticas, económicas, culturales, religiosas y sociales, conductas que perjudican a personas o colectivos sociales distintos del grupo social prevalente, dificultando ó impidiendo las relaciones humanas. La facilitan el miedo, la inseguridad y contextos muy concretos, pero de todos ellos sobresalen aquellos donde no existe el dialogo; podemos afirmar que **donde no hay comunicación anida la intolerancia** y que no es algo genético, es una realidad aprendida por las personas en su proceso de socialización, por lo que se puede revertir deconstruyendo ese proceso.

En una aproximación global a este problema, todas las formas de intolerancia consagran como valor, no a la persona con sus propias y diversas identidades, sino a la propia identidad enfrentada a la de los demás. La intolerancia, puede estar fundamentada en prejuicios, conocimientos defectuosos o doctrinas, suele ir vinculada a ideologías, sentimientos y anomias sociales que excluyen, rechazan o conciben como inferiores, subalternas o “sin valor” a personas que son “diferentes” al grupo identitario dominante. Entre sus formas más conocidas: el racismo y la xenofobia, el antigitanismo y la homofobia, el antisemitismo y la islamofobia, el identitarismo y otras expresiones de heterofobia social, tienen en común y por objeto, como todas sus expresiones, atacar la igual dignidad intrínseca de la persona y quebrar la universalidad de los derechos humanos. Además las manifestaciones de intolerancia nos muestran actos, comportamientos o conductas que discriminan, hostigan, segregan, agreden, incitan al odio o practican la violencia hacia grupos, minorías o personas por el hecho de ser, pensar o actuar de modo diferente.

Donde no hay comunicación anida la intolerancia.

Cuando la intolerancia se transforma en un hecho colectivo, político o institucionalizado, socava la convivencia, los principios democráticos y supone una amenaza sobre la Paz mundial. Tienen en el nazismo y el fascismo, en todo totalitarismo, en el integrista religioso, en el ultranacionalismo..., entre otras formas institucionalizadas de su realidad poliédrica, las expresiones más graves que, en general, van ligadas a manifestaciones de discriminación instituida, apartheid, delitos o crímenes de odio, guerra y crímenes de lesa humanidad. La Convención Interamericana contra toda Forma de Intolerancia (2013) la define como *aquel acto o conjunto de actos o manifestaciones que expresan el irrespeto, rechazo o desprecio de la*

dignidad, características, convicciones u opiniones de los seres humanos por ser diferentes o contrarias. Puede manifestarse como marginación y exclusión de la participación en cualquier ámbito de la vida pública o privada de grupos en condiciones de vulnerabilidad o como violencia contra ellos. En esta lucha antitética convendría tener presente al recuperado Voltaire (tras el atentado de Charlie Hebdo) que con firmeza expresiva manifestaba que *“mientras la Tolerancia no ha provocado ninguna guerra civil, la Intolerancia ha cubierto la tierra de matanzas”*

Xenofobia y CiberOdio

En plena crisis de los refugiados y con una xenofobia galopante por Europa, durante 2015, las instituciones de derechos humanos han estado insistiendo en el peligro del discurso de odio y la lucha que se debe de entablar en el ámbito de internet. Tanto la Oficina de la OSCE para las Instituciones Democráticas y de Derechos Humanos, como la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia del Consejo de Europa, como la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, hacen hincapié en que el discurso de odio tiene que ser confrontado y condenado directamente por un contra discurso que muestre su carácter destructivo e inaceptable. Las webs y el discurso de la intolerancia se expanden por internet. Es un hecho. Un paseo por los blogs y webs racistas y podremos comprobar cómo las organizaciones neonazis usan Internet para la negación del Holocausto, la distribución de su propaganda y la incitación al delito de odio. La conexión entre el discurso de la intolerancia y los crímenes de odio es una evidencia y hoy día podemos observar como se ha consolidado un clima de intolerancia en webs, blogs, foros, chats o en “newsgroups”. Un clima que legitima la violencia y el crimen hacia inmigrantes, judíos, homosexuales, musulmanes, gitanos, afro-descendientes y de

todo ser humano que no encaje en la perspectiva “aria” y del supremacismo blanco.

Conviene no olvidar de aplicar este principio: “lo que es ilegal fuera de la red, también lo es en Internet”.

Hay dos razones del interés racista y neonazi por Internet. Si la población mundial alcanza ya los 7.000 millones de personas, los usuarios y las usuarias que se conectan a internet están próximos a los 2.000 millones. Esa es una poderosa razón. La otra la impunidad con que se mueve su odio, prácticamente sin limitación legal en muchos países. Más en concreto, la actividad neonazi en Internet busca denodadamente conectar con los más jóvenes y para ello se centra en las “redes sociales” que precisamente su expansión, junto a YouTube, ha posibilitado que la red 2.0 sea un refugio de la intolerancia extremista, desde el terrorismo yihadista hasta la violencia neonazi. Observemos este dato, si el 78% de los internautas españoles está inscrito en alguna red social, en el caso de los jóvenes de 15 a 20 años, la proporción es del 98%, según diversos análisis al respecto. No olvidemos que en Facebook están dados de alta 250 millones de personas de todo el mundo. Esta es una red social con gran cantidad de grupos y páginas de odio insertadas, con denominaciones tipo: “Mata a los negros”, con la imagen de un negro colgando de una soga, “Odio a las gitanos”, “contra la invasión inmigrante”, “Rudolf Hess vive”, “Mata gays”, “Hay que legalizar la violación”, “Odio a los maricones, las putas y los policías” y centenares de páginas donde se incita al odio, la discriminación o la violencia hacia colectivos vulnerables. Según una investigación de Movimiento contra la Intolerancia hay más de 1.500 “sites” desde donde se alienta el discurso de odio en España

Mientras los grupos racistas y neofascistas se apresuraban en utilizar la nueva herramienta de internet, la respuesta de las instituciones era

tardía e incluso se encontraría con dificultades objetivas. El llamamiento realizado en 2001 durante la Conferencia de Durban (Sudafrica), sobre la necesidad de intervenir en este ámbito no se vería en estos años correspondido con la eficacia. Sería INACH (Red contra el CiberHate) en que agrupa a las ONG más activas en Europa contra lo que se ha venido a denominar el **ciberodio**, noción *que se aplica a cualquier uso de las comunicaciones electrónicas de la información para diseminar mensajes o informaciones antisemitas, racistas, intolerantes, extremistas o terroristas, comunicaciones electrónicas que incluyen webs, redes sociales, “web 2.0”, Facebook, Twitter, blogs, páginas de contactos, juegos on–line, mensajería instantánea y e–mail, así como otras tecnologías basadas en ordenadores y móviles (cómo mensajes de texto y teléfonos móviles).* Un ciberodio puede relacionarse con el ciberacoso escolar y entonces los resultados pueden ser extraordinariamente peligrosos y pese a los riesgos evidenciados, incluso en suicidios y otros hechos luctuosos concretados en ataques irreparables en ámbitos escolares, parece contemplarse cierta indiferencia y desprotección frente la incitación al odio, directa o indirecta, a través del ciberespacio, olvidando su mundialización en la red y que la respuesta ha de hacerse educando y denunciando, porque conviene no olvidar de aplicar este principio: “lo que es ilegal fuera de la red, también lo es en Internet”, y hacerlo con resolución y firmeza para que sus autores puedan ser puestos a disposición judicial.

Conscientes de los graves peligros que plantea el discurso de odio en una sociedad democrática, los jefes de las tres instituciones dijeron que la prohibición penal es necesaria cuando el discurso del odio incite públicamente la violencia contra las personas o grupos de personas, aunque no es suficiente para erradicarla. ***“El discurso de odio es una forma extrema de intolerancia y contribuye al crimen de odio. Si se deja sin tratar, puede dar lugar a actos de violencia y de conflicto a una***

escala mayor", subrayaban e insistían que dentro de la región de la OSCE, es importante que los representantes políticos y formadores de opinión como los medios de comunicación, líderes comunitarios e instituciones educativas muestren un liderazgo fuerte cuando se produce incitación al odio y a los delitos de odio para que, de la manera más efectiva, contrarresten el discurso de odio mediante el **"refuerzo los valores de la democracia y los derechos humanos que amenaza"**. Delitos de odio que ya en 2003, la OSCE definiría y luego el resto de instituciones europeas, incluido el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, haría suyo como concepto que hace referencia al **delito motivado por intolerancia**, es decir, por prejuicio o animadversión en atención a la condición de la víctima, como: *"toda infracción penal, incluidas las infracciones contra las personas y la propiedad, cuando la víctima, el lugar o el objeto de la infracción son seleccionados a causa de su conexión, relación, afiliación, apoyo o pertenencia real o supuesta a un grupo que pueda estar basado en la "raza", origen nacional o étnico, el idioma, el color, la religión, la edad, la minusvalía física o mental, la orientación sexual u otros factores similares, ya sean reales o supuestos"*. Delitos que, como toda infracción penal, han de ser denunciados y perseguidos con eficacia por las recién creadas Fiscalías para los delitos de odio y discriminación.

Educar para la Tolerancia

El deber de Educar para la Tolerancia es necesario y urgente, con una significación "actual" que de manera explícita expresaba la UNESCO en una Declaración de Principios, sin precedentes, donde manifestaba que no se debe confundir con permitir la injusticia, con concesión, condescendencia, indulgencia o cualquier otra manifestación relativista frente a la violación de la dignidad de la persona y sus derechos humanos que son universales, es decir, irrenunciables para todos. Muy al contrario, la UNESCO estableció como significado del valor de la Tolerancia que

supone *"el respeto, aceptación y aprecio de la rica diversidad humana, supone armonía en la diferencia"*. Significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la diversidad de su aspecto, situación, forma de expresarse, comportamiento y valores, tienen derecho a vivir en paz y a ser como son, siempre sobre la base de la preservación inalienable de la dignidad de la persona y sus derechos humanos.

Es un deber de los Estados democráticos promover la Tolerancia y corresponde a las instituciones públicas por imperativo legal, a través de la educación principalmente, prevenir la intolerancia, contrarrestar las influencias que conducen al temor y a la exclusión del otro, de los demás, ayudando en especial a los más jóvenes a desarrollar la capacidad de juicio independiente, de pensamiento crítico y un razonamiento ético. En un mundo donde las intolerancias emergen y acompañan a la explotación y a la rapiña depredadora por las riquezas naturales, la discriminación, el odio y la violencia motivadas por negación de la diversidad, por doctrinas de superioridad que impiden la libertad e igualdad de los diferentes, educar para la Tolerancia, no solo es un deber moral, jurídico y político, es también un requisito existencial de la humanidad pues sin este valor universal las violencias y guerras, el todos contra todos en cualquier lugar del planeta, nuestro final colectivo está asegurado. Declaración que concluye que la Tolerancia *"es la responsabilidad que sustenta los derechos humanos, el pluralismo (comprendido el pluralismo cultural), la democracia y el Estado de derecho. Supone el rechazo del dogmatismo y del absolutismo y afirma las normas establecidas por los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos"*

La tolerancia supone el respeto, aceptación y aprecio de la rica diversidad humana, supone armonía en la diferencia.

Por lo que a Europa y a nuestro país se refiere, de manera insólita hemos visto reaparecer la persecución del pueblo gitano, el odio a inmigrantes, la intolerancia frente al musulmán, el antisemitismo sempiterno, la homofobia y la negación de la identidad sexual, el ataque a las minorías religiosas, étnicas y lingüísticas, las agresiones a grupos vulnerables como a personas sin hogar, la violencia e intimidación de las personas que ejercen su derecho de libre opinión y expresión, hemos visto, en palabras de nuestro querido poeta castellano Victoriano Cremer: *“el rebrote de los tiranos, de los envilecidos que aspiran a raer de la faz de la tierra a los diferentes, a los distintos, a los negros, a los amarillos, a los gitanos a los judíos, a los que aparecen sin la marca de fábrica de sus creencias, a los que no conocen los signos del idioma, a los que cruzan por sus territorios de caza, a los que nos piensan como se establece en las definiciones, a los que dicen: Y muera el que no piense igual que pienso yo..”*

Sin embargo, pese a los mandatos internacionales y alarmas sociales, hay que echar en falta un mayor compromiso público en la Educación para la Tolerancia. Faltan programas, escasean las iniciativas y el compromiso gubernativo en toda Europa es insuficiente. Sería importante que la misma UNESCO, la Unión Europea y otros organismos, convocaran una conferencia internacional que impulsara la acción efectiva de los Gobiernos con estos principios educativos que han suscrito. También la sociedad tiene su papel en la participación democrática, en el diálogo intercultural e interreligioso, es momento de enfoques que entierren la violencia en todo tipo de conflicto social y político, de decir basta ya a las guerras, a la violencia, a la inhumanidad de los comportamientos, es momento de cumplir lo aceptado en la Carta de Naciones Unidas y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resulta más necesario que nunca Educar en la Tolerancia porque este es el umbral para la Paz.

El deber de Educar para la Tolerancia es necesario y urgente.

Experiencias

Experiencia 1. El Grupo Escolar de Amnistía Internacional del IES Juan de Herrera

IES Juan de Herrera
San Lorenzo del Escorial (Madrid)



“Amnistía nos ayuda a madurar, abriéndonos las puertas a la realidad del mundo, de forma que podemos ser críticos y tomar decisiones siendo consecuentes”

“Nuestro deber es romper el espejo que solo nos permite fijarnos en nosotros”

Aprendemos a valorar lo que tenemos, al conocer todos los casos que pasan por nuestras manos”

“Un conjunto de cosas pequeñas es lo que cambia el mundo”

Estas son algunas de las reflexiones de miembros del Grupo Escolar de Amnistía Internacional del IES Juan de Herrera al término del curso pasado. Leyéndolas no es de extrañar cómo este tipo de iniciativas proliferan en muchos institutos del país. En concreto en el IES Juan de Herrera cada semana somos más, y ahora pertenecemos al Grupo veintiún alumnos y alumnas y ocho docentes, que nos reunimos todos los viernes a las 14:30 horas en la cafetería.

Raíces del grupo

El Grupo Escolar de Amnistía Internacional del IES *Juan de Herrera* se formó en nuestro Instituto en enero de 2010, cuando Lucía, una alumna de Tercero de Secundaria se lo propuso a su profesor, Jorge Rello.

Jorge pidió información a la Red de Escuelas¹ de Amnistía y se convirtió en Tutor del Grupo, formado por unos quince alumnos y alumnas de Tercero. Se reunían cada semana durante el recreo y también una tarde.

¹ “El objetivo de la Red de Escuelas por los Derechos Humanos es hacer del centro escolar un espacio de reflexión sobre nuestros derechos y los derechos de las demás personas, en un marco participativo e interactivo. También es una invitación a la comunidad educativa (profesorado, alumnado, personal no docente, padres y madres) para que se comprometa con la lucha por los derechos humanos convirtiéndose en verdaderos activistas. Además, perteneciendo a la Red de Escuelas se tiene información sobre las exposiciones que realiza Amnistía Internacional y que pueden llevarse al centro, sobre las giras de defensores de Derechos Humanos que vienen a nuestro país, contar con la presencia en el centro de activistas de Amnistía para que presenten su trabajo, y también sobre los cursos on-line sobre derechos humanos que regularmente llevan a cabo.” <https://www.es.amnesty.org/redescuelas/>.

Conocieron que Amnistía Internacional es una Organización independiente que lucha por el cumplimiento de los Derechos Humanos en todo el mundo. De entre ellos, la Red de Escuelas propone trabajar sobre la libertad de expresión, la pena de muerte, la tortura y otros cuantos temas, pero elegimos centrarnos en los menores soldados, que nos impresionaban especialmente.

El Grupo comenzó a documentarse, con libros, artículos, reportajes y películas. Y entonces conocimos a Chema Caballero, un español que llevaba quince años trabajando en la reinserción de estos menores en Sierra Leona. La emoción fue intensísima cuando lo recibimos en el Instituto: nos quedamos sin palabras, y la única comunicación posible fue el abrazo con este hombre tan cercano, tan sencillo y a la vez tan grande. Llenamos el Salón de Actos, consiguiendo así el Grupo con creces nuestro objetivo: **Informarnos para informar**. Y, aunque todos nosotros querríamos hacer más, el propio Chema Caballero nos decía que lo que hacemos ya es mucho. Desde su ONG, DYES¹, se ha convertido en nuestro maestro en relación con África², sus posibilidades, su riqueza, su música, su gente, y la explotación y los abusos por parte de empresas y países del primer mundo.

A raíz de entonces, hemos conocido a periodistas y fotógrafos de guerra, directores de cine, cooperantes, refugiados y asociaciones que defienden los Derechos Humanos. Hemos visitado exposiciones y organizado otras en el Instituto. Hemos sabido del origen del coltán y de los diamantes de sangre, de la guerra del Congo, de Somalia, Eritrea o Uganda; de la represión, los orfanatos y las condiciones laborales en China; de las personas desaparecidas, los robos de tierras y la guerrilla en Colombia, y a la vez de sus comunidades de paz. Un periodista cubano,

¹ <http://www.ongdyes.es/>

² Cf. su libro *“Los hombres leopardo se están extinguiendo”* y su colaboración en el blog de El País: <http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/chema-caballero/>

encarcelado por un artículo de prensa y finalmente expatriado, nos encareció que cuidáramos nuestra democracia, que aprendiéramos de la represión de derechos en Cuba para que no dejáramos nunca que pasara en España nada similar.

Hemos tratado sobre la tortura en el mundo actual y también sobre quienes sufrieron tortura en la España franquista, que tienen que reivindicar en Argentina que la justicia les compense, porque la española hace oídos sordos. Hemos denunciado la discriminación sanitaria a las personas inmigrantes y las concertinas en las fronteras. Nos hemos sumado a la campaña #SOSEUROPE en relación con los miles de personas muertas en el Mediterráneo mientras trataban de alcanzar la opulenta Europa.

El Grupo se convierte en un espacio para salir de nosotros mismos, de nosotras mismas, para superar nuestro egoísmo. Supone una ruptura de los papeles académicos (profesorado/alumnado mayor/alumnado más pequeño) para crear un sentido de comunidad entre personas con inquietudes humanitarias.

Es un espacio para conocer realidades más o menos lejanas en las que están en juego los Derechos Humanos.

Profundizamos en realidades duras en las que se vulneran los Derechos Humanos, y en las que todos y todas deberíamos involucrarnos. Nos informamos en diversas fuentes y llegamos a construir un criterio para luego informar a otras personas, de igual a igual, pues son los alumnos y las alumnas quienes llevan el peso de los actos que organizamos para el Instituto.

Todos y todas experimentamos un cambio al conocer la situación de la vulneración de los derechos humanos y contraemos el compromiso de actuar para que no se invisibilice esa realidad sino que nos conmueva.

Pertenecer al Grupo de Amnistía nos hace sentirnos útiles: luchamos por cosas reales y derechos fundamentales.

¿Cuáles son nuestras actividades?

- **Pasaclases:** para difundir las campañas. Tres o cuatro miembros del Grupo visitamos la mayor cantidad de clases dentro del instituto y damos una breve charla sobre el caso en cuestión y por qué es importante actuar. También hacemos un repaso general sobre lo que es Amnistía Internacional, por si hay alumnado nuevo que se ha incorporado al centro. Por último, dedicamos un corto tiempo a preguntas por si alguien se ha quedado con dudas.

Campañas 2014-15:

- **Stop tortura:** Tratamos tres casos: Chelsea Manning, Moses Akatugba y Erkin Musaev, tres personas torturadas en la cárcel. Recogimos aproximadamente 900 firmas, 300 por cada caso.
- **Portazo al gobierno:** Conocimos a través de la Red de Escuelas de Amnistía esta campaña de grabación de videos por Internet, el trato a las personas refugiadas y migrantes en las fronteras de Ceuta y Melilla, e inmediatamente nos pusimos manos a la obra. Grabamos un video en compañía de un alumno africano del bachillerato nocturno y dos ex-alumnas del Grupo.
- **SOS EUROPE (No más muertes en el mar):** Realizamos una acción simbólica colocando barquitos amarillos de papel (hechos anteriormente enseñando a niños para que colaboraran fabricando su propio barco) en el suelo en forma de un barco más grande, además de una recogida de firmas para instar al presidente del gobierno español a presionar a la UE de modo que modifiquen sus políticas de inmigración.
- **Acción en red (“Reconstruir casas palestinas”):** Pusimos una mesa en un evento del instituto en horas extraescolares y vendimos broches, llaveros e imanes, con la bandera palestina, algunos hechos por miembros del Grupo unos días antes.
- **Recicla tu móvil:** Esta campaña lleva vigente dos cursos y consiste en que cualquier miembro de la comunidad educativa deja sus teléfonos móviles antiguos en la Conserjería y más tarde los llevamos a la sede de Amnistía Internacional, que se ocupa de darlos a una empresa que los recicla para obtener el coltán, mineral para cuya extracción se utiliza a menores, y por cuya posesión se desencadenan guerras en las que se recluta a menores como soldados.



- **Refugees Welcome:** En octubre hemos llevado a cabo esta campaña. Hemos realizado unas fotos con los tres objetos que nos llevaríamos de nuestra casa si tuviéramos que huir de ella, con la intención de ponernos en la piel de las personas refugiadas y poder entender un poco mejor la situación que están viviendo.



Charlas de activistas por los derechos humanos 2014-15

- **Chato Galante:** Chato llegó a nuestro Grupo a través de un artículo de la revista de Amnistía Internacional, en el que hablaba sobre su experiencia durante la dictadura. A raíz de este artículo decidimos contactar con él para planificar una charla coloquio, ya que por ese entonces estábamos tratando la campaña de “*Stop Tortura*” propuesta por Red de Escuelas.



La exposición comenzó con una breve introducción del invitado, del tema a tratar y del Grupo. A continuación se le plantearon a Chato unas cuestiones sobre su experiencia; más tarde se dio paso al turno de preguntas. Después, el Grupo y algunos alumnos y algunas alumnas que habían mostrado interés comimos con Chato.

- **Iván Forero:** Iván es profesor de historia y sociología de Colombia, además de refugiado y miembro de Amnistía Internacional. El ponente fue articulando su discurso al hilo de las cuestiones planteadas por el alumnado moderador. El punto de partida fue la existencia de un mundo cada vez más interconectado y globalizado en el que, paradójicamente, asistimos a una progresiva pérdida de Derechos Humanos. Se centró en el caso de Latinoamérica, especialmente en las causas que le han obligado a convertirse en refugiado político, sin la posibilidad de volver a su país. Desgraciadamente fuimos víctimas de la falta de tiempo, insuficiente para charlas de tanto contenido.
- **María Pastor:** En ocasiones ya sea por falta de tiempo, materiales o exceso de otras actividades, nos vemos forzados a preparar charlas únicamente para el Grupo, y ésta fue una de esas. María, ex alumna del Instituto, vino a compartir la iniciativa de Acción en Red y sobre el proyecto de reconstrucción de casas en Palestina y su experiencia en él.
- **Chema Caballero:** A pesar de tener una larga relación con Chema, solo pudimos planificar una charla privada del Grupo con él, también por falta de tiempo. Nos habló de sus proyectos actuales y sobre la situación de África, sobre el ébola y sus consecuencias; sobre Sierra Leona, sobre el enorme negocio de tráfico de armas, en el cual participa muy activamente nuestra propia nación, siendo la tercera mayor exportadora de armas del mundo y llegando incluso a fabricar armas en versiones reducidas para que las puedan utilizar los y las menores.

“¿Qué es Amnistía Internacional para mí? ¿Cómo expresar en unas pocas líneas tanto? No sé ni por dónde empezar...”

Siempre he sentido gran interés por la defensa de los Derechos Humanos y lo que ello conlleva y gracias al Grupo, he podido dar rienda suelta a todas esas ideas que cargaba conmigo. He encontrado a personas increíbles que comparten mis inquietudes y forma de ver el mundo, aunque todos desde puntos de vista diferentes. Me ha servido para madurar como persona, ver el mundo con otros ojos, los míos propios y no por el televisor. Estos últimos años han cambiado la dirección de mi vida por completo y no habría sido lo mismo sin esta pequeña segunda familia que Amnistía Internacional ha puesto a mi alcance.

Espero que este tipo de iniciativas y grupos proliferen porque, siendo sinceros, el mundo necesita un poquito más de todas estas pequeñas familias que, día a día, tratan de poner otro granito de arena para construir ese mundo feliz con el que todos soñamos”

Diego Gil, alumno de 1º de Bachillerato

Experiencia 2. Programa “ESCUELA Y COMPROMISO SOCIAL” de sensibilización en Derechos Humanos para centros educativos

Antonio Lobato y Cristina Serván
APDHA Cádiz



¿Qué es la Asociación pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA)?

La **APDHA** es una asociación de carácter privado, sin ánimo de lucro, cuyo fundamento lo constituye la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada por la ONU en 1948.

Nuestras actividades pretenden reivindicar la plena vigencia de los DDHH como instrumento de transformación social, mediante la sensibilización de la población, la denuncia pública de las vulneraciones de derechos humanos que viven las personas y el apoyo a los colectivos más vulnerables.

La APDHA cumple en 2015 veinticinco años en su labor en la defensa de los DDHH, a pesar de la intensa actividad que viene desarrollando desde sus comienzos, se puede observar que la labor de la organización no deja de ser necesaria, siendo cada vez más imprescindible y urgente.

¿Por qué el programa ESCUELA Y COMPROMISO SOCIAL?

El programa Escuela y Compromiso Social, que hemos puesto en marcha, pretende abordar la necesidad de incidir en el espacio educativo para promover cambios sociales más amplios y duraderos.

La situación actual de los DDHH en el mundo y en nuestro entorno más cercano exige un compromiso eficaz para difundir el conocimiento de la Declaración Universal y una mayor conciencia social de todos y de todas para velar por su cumplimiento. El contexto socioeconómico actual, ha revelado cómo los DDHH se devalúan en favor de una pretendida estabilidad económica, mientras que nosotros y nosotras consideramos que los derechos de las personas no pueden ser moneda de cambio y como tales, deber ser respetados.

Nuestros objetivos son dar a conocer los Derechos Humanos, fomentar la reflexión sobre el sistema de valores de nuestras sociedades y analizar las bases éticas y morales de la legislación en materia de derechos humanos, así como evidenciar la necesidad imperativa de garantizar que a ningún ser humano se le nieguen los derechos fundamentales que establece la Declaración Universal.

También pensamos que la educación en Derechos Humanos no se debe limitar a impartir conocimientos sobre éstos. Fundamentalmente, se debe tratar de cambiar actitudes y comportamientos, así como desarrollar en el alumnado nuevas aptitudes que les permitan analizar la realidad y estimular la participación activa. Ponemos el foco en el protagonismo del alumnado como agentes transformadores de la sociedad, por ello la propuesta trasciende la mera reflexión, y propone la generación de propuestas de activismo al alcance del grupo, que promuevan los DDHH y valoren la solidaridad.



IES Fernando Quiñones
Chiclana (Cádiz)

¿Cuál es el tratamiento de los Derechos Humanos en el Sistema Educativo?

Nuestra experiencia en el trabajo con el profesorado de los centros de la Bahía de Cádiz por donde pasamos, puede valorarse desde una doble perspectiva:

- **La postura oficial.** En donde detectamos un tratamiento de los DDHH atomizado, puntual y absolutamente disperso por el currículum académico. Se trabajan en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 3º ESO (al menos en Andalucía). Si bien es cierto que muy poco profesorado y editoriales incluyen la segunda parte del nombre de la asignatura.

Se trabajan en Ética de 4º ESO y también en Filosofía de 1º de Bachillerato. Por si fuera poco, aparece éste curso la asignatura de Valores Éticos, donde vuelven a estar presentes los DDHH, aunque al tratarse de una materia alternativa a Religión, éste último alumnado parece no necesitar ésta información.

- **El profesorado.** El contacto habitual para la presentación de nuestro programa es el departamento de Filosofía, donde normalmente encontramos una extraordinaria acogida a nuestra propuesta. Profesorado que enseguida valora la complementariedad de nuestro mensaje con sus programas. Sin embargo, no siempre es así; también trabajamos conjuntamente con orientadores y orientadoras, tutores y tutoras y profesorado de cualquier materia. Esto nos ha llevado a una conclusión que nos parece esencial: lo realmente importante es educar para los Derechos Humanos y aquí todo el profesorado cabe. Lo importante es que los DDHH estén siempre en la maleta de todo el profesorado, en cualquier momento, en cualquier clase...

¿En qué consiste el Programa que venimos trabajando?

Este programa específico propone la realización de talleres de DOS HORAS de duración, con varias propuestas que se desarrollan a lo largo del curso escolar. Se incluye también la posibilidad de elegir un contenido específico en el segundo trimestre para profundizar sobre la temática que se decida más interesante, o adecuada al grupo:

1er trimestre. FASE DE SENSIBILIZACIÓN	Taller inicial de sensibilización sobre la situación actual de los DDHH
2º trimestre. FASE DE PROFUNDIZACIÓN	Taller de profundización sobre alguno de los temas que trabaja la APDHA de Cádiz. - Inmigrantes. Frontera sur. - Pueblos sin tierra. Palestina. Saharauis. Pueblo gitano. - Xenofobia. Homofobia. Delitos de odio. - Mujer y Derechos Humanos.
3er trimestre. FASE DE ACTIVISMO	Taller para el diseño y ejecución de actividades concretas de compromiso social por parte del alumnado del centro.

Esta distribución de contenidos diferenciados viene a plantear una continuidad a lo largo del curso escolar, pero también una coherencia en el aprendizaje y la respuesta que demanda el alumnado para adquirir su propio protagonismo en la defensa de los DDHH.

La **fase de sensibilización** pretende ser una toma de contacto más reflexiva y orientada al debate. La propuesta se centra en la evidente contradicción entre el contenido de la Declaración Universal de DDHH y la realidad que conocen, y que les llega todos los días a través de los informativos.

La **fase de profundización** pretender satisfacer las inquietudes con respecto a un tema concreto que haya interesado especialmente al grupo durante la fase de sensibilización. Estos contenidos pretender mostrar con detalle la complejidad de las situaciones y las oportunidades para abordar una defensa de las personas afectadas, basándonos en la Declaración.

Finalmente, en la **fase de activismo**, planteamos las condiciones necesarias para que el alumnado adquiera protagonismo como transformador de la realidad. Con los conocimientos adquiridos sobre un tema concreto, esta última fase propone la autoorganización para el desarrollo de acciones concretas, basadas en la sensibilización, reivindicación y otras estrategias solidarias que estén a su alcance.

¿A quién va dirigido?

- Alumnado de 3º y 4º ESO. La relación del tema con las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y los DDHH (3º) y Ética (4º) hacen que sea éste profesorado el más adecuado.
- Sesiones de Tutoría en 4º ESO.
- Ciclos Formativos de FP en Integración Social y Animación Sociocultural
- Centros de Educación de Personas Adultas
- Otros colectivos.

¿Cómo lo trabajamos en el aula? La metodología

Planteamos una metodología práctica y para la que no son necesarios demasiados recursos humanos o materiales. Partimos de la declaración de DDHH, desde una óptica altamente crítica, ya que cada derecho es analizado desde las vulneraciones que se suceden, enfocando el debate hacia los orígenes que las propician.



Colegio sagrada familia
Chiclana de la Frontera (Cádiz)

Las claves del desarrollo de los contenidos son las siguientes:

- El programa es presentado con una metodología participativa y activa.
- Se encuentra claramente centrado en la fuerza de las imágenes. Imágenes centradas en la situación actual de los derechos humanos en España y en el mundo.
- La valoración y el debate que propician las imágenes son el eje de la sesión.
- Procuramos insertar también algunas dinámicas de aula que sirvan para tomar conciencia.
- Incluimos algunos *spots* o clips de 2 o 3 minutos de duración que tienen que ver con los temas que reflejan cada uno de los derechos humanos para contribuir también a la reflexión sobre los temas. Normalmente no previstos, recurrimos a ellos cuando el debate ha adquirido relevancia en torno a un tema concreto, como una manera de ilustrarlo.

Proporcionamos también algunas claves de activismo que actúan para denunciar y reivindicar los derechos humanos, aportando alternativas e iniciativas útiles para su defensa

Algunas valoraciones sobre su implementación

Finalmente, incluimos una serie de valoraciones que la puesta en marcha del programa nos está aportando. Quizás más adelante podamos ofrecer una valoración más estructurada y académica.

- Hemos detectado una sintonía muy clara entre los contenidos de nuestro programa y el momento evolutivo de las edades con los que trabajamos. Factores como la rebeldía adolescente, su ideal de lucha por la justicia y por la equidad, su disconformidad con el mundo adulto, etc.. se encuentran plenamente integrados en nuestro discurso.
- Funciona mejor en 4º que en 3º ESO. Los temas, el lenguaje adulto, la contundencia de las imágenes.. sintonizan mejor con éstas edades. Al menos en cuanto a la intensidad del debate, de los posicionamientos que realizan en el transcurso de las sesiones.
- El valor del componente audiovisual les llega de una forma más directa que el expositivo, tanto en imágenes como en cortos
- El programa necesita una permanente actualización con imágenes presentes en los informativos. Las reconocen enseguida, y eso propicia más el debate. El caso de las personas refugiadas sirias en los últimos meses es un ejemplo evidente.
- Resulta llamativa la madurez con la que se expresan algunos alumnos y alumnas. A veces tenemos una idea equivocada, infantil, sobre ellos y ellas...
- No siempre la respuesta del alumnado es la prevista inicialmente cuando diseñamos los materiales. Aquellas imágenes o temas que, como persona adulta, nos resultan más impactantes pueden pasar desapercibidas al presentarlas, y al revés. Por ejemplo, pensábamos que el derecho que considera que “la justicia es igual para todos” iba a ser poco relevante, y es de los más debatidos en las sesiones.

- El programa presenta algunas dificultades de adaptación al horario clásico de los institutos, con sesiones de clase de 50 / 60 minutos. Casi siempre nos resulta insuficiente el tiempo.
- Nuestro contacto con el centro suele ser el orientador o la orientadora. Aunque no siempre. En realidad, buscamos al profesorado del centro más sensible a la situación de los DDHH. Aunque siempre nos planteamos ¿no debería ser éste tema sensible a todo el profesorado? ¿no debía estar presente en su formación inicial?
- Ha resultado muy positivo establecer un clima de proximidad que provoque que el alumnado no se sienta evaluado ni en sus conocimientos, ni en sus opiniones. Salirse del discurso “políticamente correcto” es difícil, pero necesario para profundizar en las concepciones adquiridas a través del contexto familiar o social.
- La identificación con la propia vida para explicar la ajena. La empatía con las personas que viven la vulneración de derechos se establece cuando pueden analizarlo en términos de su vida cotidiana. Fundamentalmente en aspectos relacionados con las migraciones y fronteras. Es especialmente relevante la visualización de las coincidencias con los proyectos migratorios que les afectan en sus vidas, actuales o futuras.

Nuestra valoración final no puede ser más positiva. Estamos haciendo el programa en más de quince centros de la Bahía de Cádiz y el curso pasado trabajamos con más de mil alumnos. Invitamos a todas las personas que nos leen a que se planteen la necesidad de abrir las puertas de su centro y de su clase a éste análisis, a sumarse con nosotros a éste debate. Pensamos que la escuela no puede permanecer al margen de la realidad, que la escuela no debe ser insensible a la injusticia, que no puede, ni debe, ser neutral.

Gracias.



Antonio Lobato y Cristina Serván

Podéis contactar con nosotros en cadiz@apdha.org

Experiencia 3. Defendiendo los derechos de los niños y las niñas

Fundació Pau i Solidaritat PV
Valencia



Proyecto de educación para el desarrollo en el ámbito de la educación formal dirigido a centros de infantil y primaria. Consideramos esencial dar a conocer, respetar, promocionar y garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes para que estos sean una realidad. En el mundo globalizado en el que vivimos es necesaria la acción solidaria de todas y todos que permita generar respuestas que transformen estas circunstancias de vulneración de derechos.

Introducción

En 1999 desde la **Fundació Pau i Solidaritat PV** hicimos un llamamiento a docentes en activo que quisieran participar en unas brigadas educativas en verano en Nicaragua. Nuestra organización contraparte en este país estaba finalizando la construcción de un centro de educación infantil y pensó que podía ser interesante que las maestras y maestros responsables del mismo intercambiaran experiencias docentes con compañeras y compañeros valencianos profesionales de la educación. Durante tres veranos consecutivos los y las docentes que respondieron a nuestro llamamiento estuvieron viajando a Nicaragua conviviendo con maestras, niños y niñas nicaragüenses.

Tras finalizar esta experiencia se preguntaron de qué manera podían trasladar lo vivido allí a su entorno más cercano y configuraron como **Seminario de Cooperación y Educación para el Desarrollo de Pau i Solidaritat**, grupo estable de trabajo para la elaboración de programas educativos que trasladaran a las escuelas valencianas la reflexión y el análisis crítico sobre el mundo desigual en el que vivimos y cómo emprender entre todos y todas acciones que vayan transformando esas desigualdades.

Fruto del trabajo de este Seminario durante dos años fue la puesta en marcha en centros educativos de infantil y primaria valencianos durante el curso 2004-2005 del proyecto **Otra infancia en este mundo**, proyecto que fue ampliándose en recursos didácticos y propuestas de trabajo para el aula a lo largo de los cursos escolares siguientes.

En 2014, aprovechando que se celebraba el 25 aniversario de la aprobación por parte de las Naciones Unidas de la **Convención sobre los Derechos del Niño**, el Seminario elaboró una propuesta didáctica a partir de todos los recursos de los que disponíamos, a trabajar de manera conjunta por varios centros del mismo municipio o municipios cercanos, centrada en la defensa de estos derechos.

Objetivo

El objetivo de la propuesta era que el alumnado de infantil y primaria, sus familias, barrios y municipios conocieran los Derechos de la infancia y reflexionaran sobre la realidad de estos Derechos en el mundo, propiciando acciones que apoyaran procesos encaminados a que estos Derechos fueran una realidad para toda la infancia en cualquier parte del mundo.

Durante el mes de junio de 2014 se iniciaron los contactos con una serie de centros de infantil y primaria de municipios cercanos, a los que se les presentó la propuesta y se les ofreció la posibilidad de inscribirse en el proyecto para que programaran las acciones dentro del primer trimestre del curso escolar 2014/2015.

Finalmente, siete centros de infantil y primaria de cuatro localidades cercanas (Alfara del Patriarca, Burjassot, Godella y Rocafort, localidades del área metropolitana de Valencia) decidieron inscribirse en el proyecto y calendarizaron las acciones del mismo dentro de sus programaciones para ese trimestre. También realizamos encuentros con dos centros de educación especial, uno de Godella y el otro de Paterna, entendiendo que la propuesta didáctica que ofrecíamos podía ser de su interés y que la participación de estos centros enriquecería enormemente el proyecto.

La buena acogida de esta experiencia y las evaluaciones positivas que de ella se extrajeron han hecho que estemos realizando este proyecto durante este primer trimestre del presente curso escolar en dos municipios más: en Moncada (Valencia) y en Alcoi (Alicante) implicando a cuatro centros educativos en cada localidad.

¿Cuál es el desarrollo del proyecto?

SECUENCIALIZACIÓN DE ACCIONES DURANTE UN TRIMESTRE DEL CURSO ESCOLAR				
Antes de iniciar el trimestre	Al iniciar el trimestre	Durante todo el trimestre	Al finalizar el trimestre	Una vez finalizadas las acciones en los centros con el alumnado
Contacto con los municipios y responsables de los centros educativos, presentación de la propuesta e inscripción de centros participantes	Formación del profesorado de los centros participantes sobre el enfoque de derechos humanos y los derechos de la infancia así como presentación de materiales	Trabajo con el alumnado en los centros educativos a partir de los materiales y propuestas didácticas por niveles	Acciones conjuntas para la promoción y defensa de los Derechos de la Infancia	Evaluación con el claustro de docentes de los centros participantes de las acciones, actividades y materiales

1. Inscripción de centros participantes

Previo al inicio del trabajo en los centros, la Fundación se reúne con las regidurías de educación del municipio o municipios donde pensemos difundir el proyecto para exponerles nuestra propuesta y contactamos con los centros educativos para presentarles a los equipos directivos el proyecto y los materiales. Una vez definido qué centros del municipio participarán (normalmente se suman a la propuesta todos los centros públicos de infantil y primaria de un mismo municipio), se acuerdan las fechas de realización y se inician las diversas acciones del proyecto.

2. Formación del profesorado

Formación conjunta a los docentes de los centros participantes en un espacio proporcionado por el municipio o por alguno de los centros participantes. A estas sesiones solicitamos que asista la persona que coordinará en el centro el proyecto y actuará como contacto con la Fundación, los coordinadores y coordinadoras de ciclo y, si es posible, los tutores y tutoras de cada curso.

Contenido de las sesiones:

- En la primera sesión, se invita a una persona experta a exponer qué es el enfoque basado en Derechos Humanos y cómo trabajar los Derechos de la Infancia en el aula.
- En la segunda sesión, se ubica al profesorado en la importancia de trabajar este enfoque con el alumnado, en la realidad de la vulneración de los derechos y en la importancia de conocer, defender y garantizarlos. En esta sesión se presenta la propuesta didáctica por niveles y se explican y se hace entrega de los materiales.

3. Trabajo en el aula

A partir de los materiales elaborados por **Pau i Solidaritat PV** puestos a disposición de los centros, los y las docentes llevan a la práctica en su aula y a nivel de centro las actividades propuestas según niveles, de manera que el proyecto se convierta en hilo conductor de las actividades de todo el centro durante el trimestre en el que se trabaja.

Las propuestas del proyecto son amplias y abarcan multitud de recursos relacionados con los Derechos de la Infancia y cada centro decidirá, en función del tiempo disponible, cuántas sesiones dedicará a su realización a parte del número mínimo de sesiones que se proponen para trabajar en el aula. Este número mínimo de sesiones se detallan en las tres programaciones que hemos elaborado para trabajar los Derechos (para educación infantil, 1er y 2º ciclo de primaria y 3er ciclo de primaria).

Materiales disponibles:

- Exposición fotográfica: *Otra infancia en este mundo*.
- Cuento: *Chavela quiere ir a la escuela y Rai se rompe un brazo* (fichas, actividades y recursos para trabajar los cuentos).
- Guía didáctica para el profesorado *Otra infancia en este mundo* y materiales para el aula.
- Página web www.interactuem.org que contiene todos los recursos didácticos y materiales que ofrecemos a los centros.

4. Acciones conjuntas

Las acciones conjuntas se hacen coincidir con una fecha importante relacionada con los Derechos Humanos (10 de diciembre) y los Derechos de la Infancia (20 de noviembre). El alumnado participa de acciones conjuntas fuera del centro para visibilizar la importancia de defender y garantizar los derechos de la infancia al conjunto de la ciudadanía del municipio.

4.1. Fiesta de los derechos

Se realiza con el alumnado de Primer Ciclo de Primaria un encuentro lúdico para seguir trabajando aspectos relacionados con la defensa de los Derechos de la Infancia de manera conjunta y festiva. La Fiesta de los derechos se realiza en un espacio abierto del municipio al que se desplaza el alumnado de primer ciclo de cada centro. La fiesta se desarrolla en tres momentos: uno de acogida, donde un grupo de animación realiza una dinámica de bienvenida y ubica a los participantes; un segundo de juego, donde participan de una Gymkhana de pruebas relacionadas con artículos de la Convención; y por último, cerramos la Fiesta leyendo un manifiesto en defensa del cumplimiento de los derechos de todos los niños y niñas.



4.2. Parlamento de los niños y las niñas

El alumnado de Tercer Ciclo participa junto con autoridades locales, provinciales, autonómicas, responsables de garantizar los derechos, en un parlamento que se celebra en el salón de plenos del municipio, donde presentan a los y las responsables políticos cuáles son sus reivindicaciones para que los derechos sean una realidad para todos los niños y niñas.

Este alumnado durante el trimestre trabaja en varias sesiones en el aula la Declaración y la Convención de los Derechos del Niño, conociendo cuáles son los principios y artículos que contiene, qué implica el cumplimiento de los mismos, quién tiene que garantizar que se cumplen y cuál es la situación actual. En las sesiones finales y a partir de la elección de un derecho o bloque de derechos, cada centro elabora el documento conjunto en defensa de estos que será el que se presente en El Parlamento.



4.3. Obra de Teatro y exposición a la comunidad escolar

Proponemos que el alumnado de Segundo Ciclo de Primaria, en cada centro, prepare y represente la obra de teatro del cuento de Chavela y/o Rai para el alumnado de infantil el día que celebremos la fiesta. También este ciclo, en las clases de plástica, realizará murales que recojan los derechos de la infancia y los expondrán junto con la exposición de fotografías *Otra infancia en este mundo*. Nuestra propuesta es que a ambas actividades se invite a los padres y madres del alumnado del centro de manera que repercuta también lo trabajado durante el trimestre en las familias.



5. Evaluación

Una vez finalizadas las actividades en los centros y las acciones conjuntas, se realiza un encuentro conjunto de evaluación con los y las docentes de los centros participantes, de manera que podamos ir incorporando al proyecto aquellas propuestas que han ido surgiendo con la ejecución de las diversas actividades y acciones realizadas. De esta forma podemos ir incorporando los aprendizajes a nuestra propuesta de cara a mejorarla y seguir ofreciéndola a otros centros educativos.

www.interactuem.org

Experiencia 4. Como una cesta de cerezas

M^a Fe Vialás González
IES Selgas. El Pito. Cudillero (Asturias)



Introducción

El IES Selgas inició su actividad en el curso 1995-96, siendo el primer y único centro de secundaria existente en su ámbito de influencia, los concejos de Cudillero y Muros de Nalón. Se trata de una zona rural y pesquera con una población muy envejecida fruto de la fuerte recesión económica que la comarca viene arrastrando. El nivel de instrucción y de ingresos de las familias está por debajo de la media. La oferta cultural es prácticamente inexistente con una red de transportes públicos muy limitada. Todo este contexto nos refuerza para buscar soluciones innovadoras continuamente tratando de que el centro sea una auténtica comunidad de aprendizaje.

Hemos sido premio nacional de convivencia por el proyecto “Gestión y mejora de espacios” y también obtenido dos premios nacionales por el proyecto de Biblioteca. Por tanto, esta experiencia es una más en el IES Selgas, nuestro centro tiene solera e historia y los visitantes respiran el *espíritu selgas*. <http://fernandotrujillo.es/una-visita-al-ies-selgas-con-motivo-del-inicio-de-los-contratos-programa-asturianos/>

La cesta de cerezas

Ya hemos realizado otras experiencias de trabajo interdisciplinar, la novedad en este caso es que queríamos que la tutoría fuera el referente del que manaban las actuaciones en las otras materias, porque a veces en Secundaria por la propia dinámica del trabajo estancado en departamentos cuesta encontrar hilo conductor y coordinador, por ello la tutoría sería el cesto de donde irían partiendo las distintas actividades tratando de lograr el cumplimiento del objetivo:

La preparación para la participación activa en la sociedad y el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad democrática tal como se plantea en los objetivos estratégicos de la cooperación europea en el marco de la educación y la formación (programa “Educación y Formación 2020” (ET 2020)) alineado con la promoción de la equidad y la cohesión social.

Y todo surgió como surgen a veces las buenas ideas: casi de casualidad. Una compañera, Isabel, habló de la visita a la mina de Arnao como una actividad muy interesante para el alumnado del programa bilingüe ya que se ofertaba esta visita en inglés y comentó que durante la visita se mostraba cómo los niños pequeños trabajaban en la mina en condiciones infrahumanas y se nos ocurrió que podría ser el eje temático de trabajo para todo el curso, es decir, trabajar en la sensibilización contra la explotación infantil. <http://museominadearnao.es/>



Desde el PAT se estableció un eje de trabajo por niveles:

- En 1º ESO conocer cómo surgen la declaración Universal de los derechos de los niños.
- En 2º ESO qué implicaciones tiene esta declaración. Situación actual del trabajo infantil.
- En 3º y 4º ESO conocimiento de ONG que luchan contra la explotación infantil.

Y nos pusimos a ello, porque pensábamos que era un tema tan poco conocido y poco trabajado a pesar de que parece que sí, que todo el mundo conoce.... Por eso pedimos al profesorado -la idea se presentó en CCP- que investigaran con su alumnado según los ejes de trabajo por cursos y en la tutoría iríamos trabajando en la sensibilización al respecto y se nos ocurrió que sería interesante que el 12 de junio, Día mundial contra la explotación infantil, se expusieran los diversos trabajos realizados en los distintos niveles.

Las fases del proceso

Sensibilización

En diciembre, el alumnado de diversificación y el alumnado bilingüe de 3º y 4º realizaron la visita a la mina de Arnao y posteriormente reflexionaron sobre la misma y expusieron sus trabajos en la sala de exposiciones del centro.



Contactamos con MPL (Movimiento por la Paz) que nos aportaron material de la exposición "No es un juego" sobre el trabajo infantil que estuvo en la sala de exposiciones del centro durante el mes de enero y se visionó el documental que acompañaba la misma en las tutorías de toda la ESO.

También este mes y en febrero se trabajaron en tutoría cortos de sensibilización sobre el trabajo infantil y la Declaración Universal de Derechos Humanos.

También acudieron a nuestro centro, diferentes ONG que explicaron su trabajo en la lucha contra la explotación infantil y los derechos de la infancia.

Una vez realizada esta sensibilización se informó al claustro de las actividades realizadas con un panel explicativo que se ubicó en la sala del profesorado para que quien estuviera interesado pudiera acoplar su actividad al curso y aspecto trabajado.

De este modo, el profesorado se puso *en marcha*

Implementación

Laura, en lengua en 1º ESO, inició su trabajo buscando poemas que pudiesen entroncar con los Derechos de los niños y las niñas.

En francés, Rafa, trabajó con el alumnado de 2º ESO. Aprovechando que estaban aprendiendo las cifras grandes en francés, se comentaban las cifras de explotación infantil en países francófonos del Tercer Mundo. En primer lugar, se buscaba información en UNICEF, se extraían cifras de niños y niñas que sufren explotación infantil y la actividad económica, y finalmente cada alumno y cada alumna exponía datos de un país en una diapositiva para crear un *PowerPoint* final en lengua francesa en torno al tema. <http://es.slideshare.net/ulloag/lexploitation-des-enfants-dans-le-tiers-monde2>

En inglés todo el alumnado de ESO y de 1º Bachillerato con Ana, Isabel, Alberto, Rosa y Merche leyeron la Declaración de los Derechos del Niño.

Elaboraron un collage de fotografías, que les permitió comparar su vida diaria con la de los niños y niñas que viven en circunstancias difíciles.

Visionaron el vídeo [Ali's story](#) y contestaron preguntas sobre el mismo.

Proyectaron el video sobre la vida de [Iqbal Masih](#) y respondieron preguntas sobre el mismo.

Trabajaron sobre la canción "[Til everyone can see](#)", en contra de la explotación infantil y elaboraron pósters en los que el alumnado comparaba un día en su vida con el de un niño que se ve obligado a trabajar. Se expusieron en la sala polivalente.

En Bachillerato se realizó una presentación *power point* sobre la pobreza en la India, especialmente en Bombay y se proyectó la película "[Slumdog millionaire](#)" y se realizó un trabajo sobre la misma.

Finalizada esta fase de entronque con las materias dimos un paso más y buscando vídeos para tutoría nos fueron *surgiendo más ideas*

... y seguimos sacando cerezas.

Y nos planteamos hacer alguna actividad para el día 12 de junio más allá de la mera exposición de los trabajos.

¿Y por qué no aprovechar los poemas que habían trabajado en lengua?

Y empezamos a ensayar una versión recitada y musicada sobre [El niño yuntero de Miguel Hernández](#) y a ver versiones musicadas del poema y a votar con los alumnos y las alumnas nuestra preferida y a ensayar, vocalistas y coros....



Y en esta fase, viendo el vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=pHsvUaUnsWY> con los alumnos y las alumnas, surgió hacer con otro grupo de 1º una actividad de teatro de sombras adaptando este vídeo y empezamos a hacer por grupos el guión, elegimos papeles y ensayamos y colocamos focos. Nos planteamos una doble división del escenario, por un lado el día a día de un niño occidental y por otro lado, el de un niño que trabaja en un taller textil de la India y fuimos narrando...



Y seguimos viendo vídeos, ahora para 2º preparando la sensibilización para tutoría. Encontramos un guiñol sobre los Derechos del Niño y nos planteamos: ¿por qué no hacemos nuestro propio guiñol? Pero ¿cómo?, si no tenemos ni idea. Conocíamos a una persona que daba cursos. Ahora bien, ¿cómo íbamos a financiar? Ahí colaboró la AMPA y el taller se hizo. En este punto ya nos planteamos: ¿qué os parece si hacemos nuestra propia obra? Pero, primero tendremos que tener un guion, ¿quién se apunta? Y nos organizamos con un grupo de alumnos y alumnas para trabajar. Realizamos personajes, diálogos, estilos... ¿Y los

muñecos del guiñol? Ahí estuvo la profesora de Tecnología, Isabel, trabajando con el alumnado en su hora de taller en la creación de los muñecos, armándose de paciencia con la cola, las telas y la costura, ¡Dios mío! Y ¿a quién se lo vamos a representar? Esa era la preocupación principal en este punto del proyecto. ¿Y si fuéramos al cole de primaria y se lo representáramos a los niños y las niñas?, ¿y cómo pagamos el bus? Gracias al Plan de Drogas de Cudillero que financió el transporte.



Y empezamos los ensayos del guión elaborado, fuimos quitando y quitando y una vez pulido, concluimos la idea: explicar un grupo de niños y niñas a otro qué son los derechos y a la vez, un muñeco-conciencia intercalaba las obligaciones sobre ese derecho.

Al final, tras las grabaciones y la ayuda inestimable de Nacho y los ensayos con Ana, la profesora de música para la coreografía, llegó el gran día.

Y presentamos nuestro teatro de sombras, nuestro poema musicado y nuestros títeres y la comunidad educativa pudo saber que hace un tiempo, muy poco, se decidió hacer una Declaración Universal sobre los derechos de los niños y las niñas y cuáles son estos derechos.

A media mañana, con nuestro guiñol y nuestros títeres a cuestas, todo el alumnado de 2º ESO y un grupo de docentes nos fuimos al Colegio Asturamérica de Cudillero a representar nuestra obra al alumnado de infantil y al grito de “otra, otra,” tuvimos que hacer hasta tres representaciones!!!
<https://www.youtube.com/watch?v=MGIKlwJutmg>

Nuestros alumnos y alumnas comprendieron que siempre gana más el que más da y esperamos que haya habido una concienciación sobre derechos.

Y que nuestro cesto ahora vacío de cerezas haya sido rico y sabroso y haya ayudado a mover conciencias.

Este curso le llenaremos de otras nuevas. <http://institutoselgas.es/index.php?lang=es>

Experiencia 5. Los niños y las niñas son ciudadanos y ciudadanas



Grupo de Trabajo:
La Ciudad de los Niños

Contacto: ciudadinfancia@gmail.com

La Convención de los Derechos del Niño establece una serie de derechos civiles para los niños, niñas y adolescentes (art. 12 al 16)¹ que crean nuevas formas de presencia en la sociedad, nuevas formas para que asuman responsabilidades sociales, nuevas formas para que las personas adultas les acompañen y les escuchen en tanto que personas competentes y sujetos con derechos. Los niños y las niñas son ciudadanos y ciudadanas con derecho al presente y la participación en una democracia es un derecho de toda la ciudadanía: niños y niñas, jóvenes, personas adultas y ancianas. Para que todos y todas puedan ejercer este derecho, quienes administran y gobiernan tienen el deber de atender las demandas de la ciudadanía y ofrecer formas de participación para todos los grupos y categorías. Así lo entiende la Convención de los Derechos del Niño.

Los derechos de ciudadanía van ligados a la dignidad de la persona. Son derechos políticos, fruto de la lucha por la conquista del respeto al ser humano como individuo. Como es evidente, todavía no están bien implantados, y menos en la infancia, pero el hecho de que haya un reconocimiento ya es un avance muy importante.

Si la participación se considera un derecho ciudadano ¿por qué, entonces, se margina habitualmente de ese derecho a un sector social tan numeroso y significativo como la infancia y la adolescencia? A pesar de que se han producido algunos avances en cuanto a la participación infantil se refiere, es frecuente que las formas de participación se queden limitadas a los primeros peldaños de la llamada “*Escalera de participación de R.HART*”²: la manipulación, la mera decoración y la participación simbólica.

¹ **Artículo 12:** El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en los asuntos que le afectan.

Artículo 13: Todo niño tiene derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que ello no menoscabe el derecho de otros.

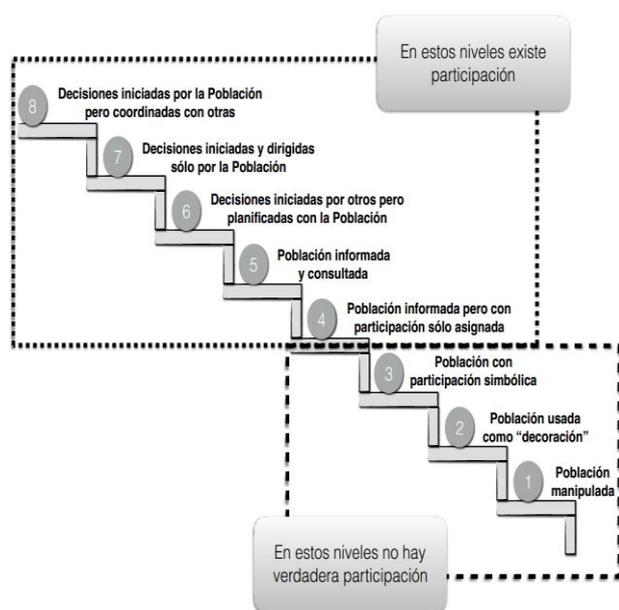
Artículo 14: El niño tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión bajo la dirección de su padre y su madre, y de conformidad con las limitaciones prescritas por la ley.

Artículo 15: Todo niño tiene derecho a la libertad de asociación y de celebrar reuniones, siempre que ello no vaya en contra de los derechos de otros.

Artículo 16: Todo niño tiene derecho a no ser objeto de injerencias en su vida privada, su familia, su domicilio y su correspondencia, y a no ser atacado en su honor.

² **Hart, R.** (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti N°4. Unicef

Escalera de participación



El ejercicio de la ciudadanía no sigue un camino lineal ni de avance continuo, no son derechos que cuando han llegado a un punto se consolidan y permanecen. No es así: se avanza y se retrocede, se conquistan derechos que parecen bien asentados y, de pronto, disminuyen o desaparecen. Esto lo venimos observando desde hace tiempo con relación con los derechos constitucionales de todos los ciudadanos adultos, con los derechos laborales, con las libertades individuales, etc. Si esto pasa con los derechos que afectan a los adultos, que incluso tienen derecho al voto, cuanto más con relación a la infancia. Sigue existiendo demasiada decoración y demasiada frivolidad en muchas de las decisiones que afectan a la ciudadanía que no tiene derecho al voto.

Desde el [Grupo La Ciudad de los Niños](#)³ venimos trabajando desde hace 18 años sobre los derechos políticos de la infancia más que sobre los sociales, pero en las circunstancias actuales, debemos recordar que hay derechos como la vivienda, la alimentación, una educación con recursos suficientes... que con demasiada frecuencia no están cubiertos. Así nos lo muestran los informes sobre la pobreza infantil de UNICEF⁴ o de *Save the Children*⁵. La pobreza infantil ha crecido un 10% en España en los dos últimos años. Más de dos millones de personas menores de 18 años viven en hogares que están por debajo del umbral de la pobreza. Es el grupo de edad más numeroso y el que más injustamente padece los efectos de esta situación (malnutrición, pobreza energética...). Es difícil ejercer la ciudadanía si se tiene hambre.

La escuela y los valores ciudadanos

La escuela debe educar *sobre, en y para* la ciudadanía⁶. En el primer caso se trata de que los alumnos y alumnas identifiquen qué significa ser ciudadano y ciudadana, qué derechos y deberes conlleva, cómo puede promoverse. Educar *en* la ciudadanía requiere desarrollar experiencias y prácticas de ciudadanía: hacer de la escuela un lugar en el que se participa y, como consecuencia, se aprende a participar, a asumir responsabilidades, a rendir cuentas y saber pedir las. Educar *para* la ciudadanía pone el foco en el logro de competencias básicas para ser un ciudadano con plenos derechos y deberes⁷.

³El grupo de trabajo *La Ciudad de los Niños* se formó en 1998 y forma parte de Acción Educativa, asociación que había nacido a finales del franquismo con el objetivo de contribuir a la renovación de la escuela a partir de la formación de las maestras y maestros. Con el tiempo se unió a otras asociaciones y se constituyeron los Movimientos de Renovación Pedagógica. La filosofía del grupo se apoya en las propuestas de Francesco Tonucci, resumidas principalmente en su libro del mismo título, publicado en 1998. A partir de entonces nuestro colectivo comenzó a difundir sus propuestas en distintos ayuntamientos españoles y a ponerlas en práctica en algunos de ellos.

⁴https://www.google.es/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1KMZB_enES591ES591&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=informe%20sobre%20pobreza%20infantil%20unicef

⁵http://www.savethechildren.es/ver_doc.php?id=214

⁶COLL, C. (2006). *Educación para la ciudadanía en la sociedad actual: escenarios educativos y aprendizajes básicos*.

⁷MARTÍN ORTEGA, E. (2014) *VIII Encuentro La Ciudad de los Niños: Infancia y ciudadanía*.



Eso implica una pedagogía de la participación.

Desde la escuela se pueden organizar estructuras participativas para que niños y niñas contribuyan en la organización de tiempos y espacios, donde se escuchen sus ideas y propuestas, donde puedan asumir responsabilidades y contribuir a su mejora y donde también se pueda colaborar y participar en proyectos del entorno, en su comunidad, en su ciudad.

La ciudad, el espacio público y los valores ciudadanos

El **espacio público** y la **ciudad** constituyen el ámbito ideal de **convivencia** y el espacio de valores ciudadanos. El espacio público en sí mismo favorece, o dificulta, la construcción de un equilibrio confiado y abierto. Uno es ciudadano en contacto, en conversación, en interrelación, incluso en conflicto con otros ciudadanos.

La conquista del espacio público constituye uno de los factores básicos de la autoafirmación del niño y la niña. Disponer de unos lugares de encuentro en un entorno amigable, cobra una especial importancia para ellos y ellas, no solo porque les proporciona la oportunidad de explorar la realidad y estar juntos, sino también porque les ayuda a medirse con su comunidad y a crecer en este proceso.

Hemos perdido el control social del territorio. El entorno social se ha ido diluyendo y empobreciendo. El espacio es una realidad que condiciona la evolución de niños y niñas. El espacio público se ha convertido en espacio privado y debemos reconquistarlo⁸. El territorio vuelve a tener una importancia fundamental como elemento de relación, encuentro, organización y lucha de los seres humanos para cambiar y mejorar su realidad. Los territorios tienen que ser la base primaria para una participación efectiva, real y posible de la ciudadanía. “Podemos estar en lo global siempre que estemos en lo local, podremos participar en lo virtual siempre que tengamos una presencia en la participación activa, directa y colectiva”⁹.



Las propuestas privatizadoras socaban la concepción de la ciudad como ámbito de ciudadanía, lo que implica el reconocimiento de los ciudadanos como sujetos activos e iguales a los que se reconoce el

⁸Conclusiones del V Encuentro La Ciudad de los Niños. *La Infancia y la Ciudad: Una relación difícil* (2008)

⁹ MARCHIONI, M. (2010) *VI Encuentro La Ciudad de los Niños: Derechos de la Infancia y autonomía en las ciudades actuales*.

derecho y la posibilidad real de acceder a las diferentes ofertas urbanas. La ciudad y su espacio público son el lugar de la representación y expresión de la sociedad¹⁰. El espacio público es también donde la sociedad desigual y contradictoria puede expresar sus conflictos.

El espacio público es el espacio del encuentro, de la relación, de identificación de expresión comunitaria, de la fiesta.

El urbanismo ciudadano debe funcionar acercando la ciudad a todos, promoviendo un espacio público amplio y bien comunicado. Todo el mundo tiene derecho a vivir en un lugar reconocido por las demás personas, no puede haber barrios criminalizados.

Los espacios públicos deberían reunir algunas características para que respondiesen a su nombre y a su finalidad; entre ellas podemos señalar: que sean saludables y seguros, con un buen nivel de mantenimiento, con equilibrio entre la legibilidad y el misterio, que favorezcan la actividad exploratoria y el juego. Dichos espacios deberían permitir e incluso propiciar la mezcla de usos y de usuarios, enriqueciendo así las experiencias y las relaciones y recuperando espacios de encuentro. El espacio público supone: dominio público, uso social, colectivo y multifuncionalidad. Debe caracterizarse por la accesibilidad.

La ciudad es de todos los ciudadanos, aunque los niños y niñas, al estar privados de importantes derechos de **ciudadanía**, no son considerados ciudadanos de primera categoría. A pesar de las limitaciones en sus derechos, los niños y niñas también son actores sociales y como grupo interactúan con otros grupos sociales contribuyendo a los cambios que se producen¹¹.

Somos los lugares que habitamos. Nuestra identidad depende en parte del lugar que habitamos, del barrio, de la ciudad. Nos relacionamos con el espacio, como con las personas, con una relación de empatía que aumenta con el contacto. En caso contrario, un espacio que estaba hecho para la relación se queda reducido a un espacio individualista en el que el aislamiento afecta a todos: infancia, personas mayores.... Esto nos lleva a la necesidad de promover experiencias intergeneracionales¹².

Ciudadanía

En los últimos años ha podido observarse un creciente interés por la amplia pero a veces nebulosa noción de ciudadanía de los niños y las niñas. El punto de apoyo para hablar de la misma se busca y se encuentra en los artículos de la Convención de los Derechos del Niño dedicados a la libertad de opinión, de expresión, de pensamiento y de asociación. La apelación a estos artículos significa que existe un fuerte acuerdo sobre la necesidad de pensar y revisar el lugar de los niños y las niñas en la sociedad contemporánea. De un lado, conlleva el ideal de un mundo mejor para la infancia. De otro, la referencia a ciudadanía sugiere no sólo cambios en la imagen y en la práctica hacia los niños y las niñas, sino también en las normas legales y en las políticas que han probado ser poco participativas casi siempre y opresivas en muchos aspectos.

En el camino hacia una definición de ciudadanía más inclusiva y plural es necesario tener en cuenta a los niños, niñas y adolescentes. Ellos deben tener la oportunidad de participar en las decisiones que afectan a sus vidas.

Nadie nace sabiendo ejercer la ciudadanía. Se aprende a ser ciudadano o ciudadana y es un aprendizaje emocional, no es un simple conocimiento, es una capacidad que debe desarrollarse. Inicialmente, el

¹⁰ BORJA, J. (2003) *La ciudad conquistada*. Madrid. Alianza Editorial.

¹¹ GAITÁN L. (1999) *I Encuentro La Ciudad de los Niños: Participación y valores ciudadanos en la ciudad actual*.

¹² CORRALIZA J.A. (2012) *VII Encuentro La Ciudad de los Niños. Infancia y medios de comunicación*.

educador se responsabiliza y decide más, contribuye al desarrollo de las capacidades de los niños y niñas hasta que son capaces de tomar sus propias decisiones y se emancipan. Una de las vías del aprendizaje de la ciudadanía es el juego libre. La ciudad debe ser el campo de juego.

Los niños, niñas y adolescentes “ya son” seres humanos que actúan e interactúan con otros seres humanos en el espacio urbano. Se trata de reconocer, de una vez, que ya están ahí y que tienen capacidad de ser, pensar y actuar en la ciudad. Es necesario negociar esos espacios de convivencia entre los distintos agentes que se mueven en la ciudad: niños y niñas, mujeres, personas con discapacidad, ancianas, inmigrantes..., que tienen en ocasiones dificultades para desarrollar su vida cotidiana en un entorno que suele dar prioridad a los desplazamientos rápidos y a las actividades económicas¹³.

La ciudad como escuela de ciudadanía

La ciudad es el marco ideal para la convivencia. La ciudad permite distinguir entre la variedad de las diferencias: por un lado, es bastante grande para mostrar todo el espectro de la multiculturalidad; por otro, suficientemente pequeña para dar lugar a la participación democrática de todos, incluso de los niños y las niñas, si hay voluntad para ello.

Es el espacio idóneo para el encuentro, para plantear conflictos y resolverlos. Por ejemplo, el conflicto entre pobreza y riqueza, que se manifiesta entre el distrito rico y el suburbio pobre, es similar al que se plantea entre países pobres y ricos. En la propia ciudad se puede aplicar el concepto de solidaridad y de corresponsabilidad para alcanzar unos objetivos comunes.

La ciudad -con sus ciudadanos y ciudadanas, su urbanística y su arquitectura- se construye y se destruye cada día con la participación de todos y todas. A pesar de ello, la presencia pública en el debate sobre la idea y proyecto de ciudad es escasa.

Una ciudad fruto de la especulación puede contribuir a la ruptura de la convivencia y a una pérdida del sentimiento de ciudadanía. Por el contrario, la ciudad hecha con calidad favorece y crea sentimiento de ciudadanía.

La ciudad es un lugar de equilibrios. Pero el equilibrio es el resultado de la búsqueda, que resulta incómoda y exige un esfuerzo cotidiano, de él depende el nivel de ciudadanía, el éxito de la política local¹⁴.

Necesitamos nuevos planteamientos para educar la responsabilidad. Lo mismo que la democracia, la tolerancia, la solidaridad, y tantos otros valores, no se aprenden solo con consejos o lecciones, sino sobre todo pudiéndolos llevar a la práctica. Para que ello sea posible, los adultos debemos proporcionar oportunidades para que los menores asuman responsabilidades reales en situaciones prácticas también reales. La ciudad educa, aunque no siempre lo haga en la dirección que nos gustaría.



¹³ GRUPO DE TRABAJO LA CIUDAD DE LOS NIÑOS (2014) *VIII Encuentro La Ciudad de los Niños: Infancia y Ciudadanía*.

¹⁴ ESTÉVEZ, X. (2002) *II Encuentro La Ciudad de los Niños Las Transformaciones de la Ciudad*.

El Proyecto

Actualmente, el grupo *Ciudad de los Niños* está integrado por diez profesionales vinculados a la educación formal y no formal; con edades, experiencias laborales y formación académica muy variadas. Tiene una trayectoria de trabajo consolidada desde hace dieciocho años, que ha sido galardonada como Mejor Práctica con el Premio Internacional de la municipalidad de Dubai y el Programa Hábitat de Naciones Unidas, en 2012.

El proyecto tiene dos ejes principales:

- **El desarrollo de la participación y la autonomía infantil**
- **La transformación de la ciudad**

El desarrollo de la participación y la autonomía infantil

Francesco Tonucci considera el miedo de las personas adultas como uno de los factores que más perjudica a la infancia, limitando su participación y autonomía. Los niños y las niñas ven restringidos aspectos esenciales de su competencia y sus posibilidades de administrar su tiempo libre y correr sus propios riesgos. Tonucci habla de *“la gran aventura de la autonomía”* e invita a poner en marcha procesos de participación infantil que ayuden a conseguir la emancipación y mayores grados de autonomía de los menores.

La práctica de la autonomía infantil es muy importante desde el ámbito familiar y escolar. A esto se suma el hecho de que para una práctica democrática con niños y niñas hay que trabajar la construcción de un “nosotros” donde existan límites, reglas, pluralidad, establecimiento de consensos, respeto a los disensos, el entendimiento y aceptación de que “el otro” tiene los mismos derechos que yo.

Se puede considerar que trabajar por la infancia en la ciudad es una necesidad para los niños y niñas y, además, una gran oportunidad para la crear una ciudad mejor para toda la ciudadanía. Incluso, el niño puede considerarse un indicador ambiental: *las ciudades sanas y hermosas son aquellas donde los niños y las niñas tienen la posibilidad de caminar, pasear y jugar libremente en sus calles*¹⁵.

La transformación de la ciudad

El proyecto “La Ciudad de los Niños” pretende hacer de la ciudad un lugar de encuentro e intercambio, un espacio urbano diferente, transformado con la participación de los niños y las niñas.

Propone la recuperación del espacio público para que se pueda volver a jugar en la calle, ir solos y solas a la escuela, convivir con los vecinos y vecinas y aprender de todas esas experiencias. No es un proyecto para la infancia, con más servicios o actividades. Se trata de un proyecto para toda la ciudad, una nueva filosofía que asume a los niños y las niñas como parámetro de calidad: si una ciudad es buena para ellos y ellas, también lo será para el resto de la ciudadanía.

La cuestión es cómo lograr esa ciudad buena para los niños y las niñas. Para ello se necesitan estructuras de participación en las que el pensamiento infantil pueda expresarse con naturalidad y respeto. No se trata de un foro para pedir cosas, ni para jugar a la representación, ni un ayuntamiento en miniatura; sino de un proceso de participación real con el objetivo de cambiar algo, de tomar decisiones, de lograr una

¹⁵PRISCO, A 2010) *VI Encuentro Ciudad de los Niños: Derechos de la infancia y autonomía en las ciudades actuales*.

ciudadanía responsable y una ciudad más habitable. ¿Quién conoce mejor que la infancia las dificultades que plantea el entorno urbano para ella misma? Escuchemos y analicemos sus propuestas, será más práctico y más satisfactorio para todos.

En resumen

La Ciudad de los Niños es aquella en la que las personas adultas valoramos a la infancia por lo que ya es, en el presente, y no sólo por lo que va a ser en el futuro.

Es un proyecto para transformar la ciudad con la participación de los niños y las niñas en los ámbitos que les afectan.

Las propuestas sobre las que se puede trabajar son muy diversas, aunque todas ellas requieren una fuerte implicación de los niños y de las niñas, tanto en el proceso de gestación como en los de elaboración y ejecución.

Algunos ejemplos:

- Creación de Consejos de niños y niñas.
- Diseños de espacios urbanos, desde los Consejos Municipales Infantiles.
- Estudio de rutas seguras para ir al cole y otros lugares, caminando y sin la compañía de adultos, para practicar una autonomía real.
- Recopilación de juegos que practicaban los mayores en su infancia.
- Análisis y difusión de la Convención de Derechos de los Niños y las Niñas con distintas actividades y celebraciones.
- Campaña de multas simbólicas para los coches que invaden las zonas peatonales.



Este programa es necesario porque...

- Los niños y las niñas son ya ciudadanos con derecho al presente.
- Los primeros años de la vida son fundamentales y la infancia es una etapa muy corta en el desarrollo de la persona.
- El niño está demasiado tiempo solo en casa.
- Su razonamiento y su visión de la ciudad son diferentes a los de los adultos y los enriquecen.
- Porque a participar sólo se aprende participando.

¿Qué ganan los niños y niñas?

- Reconocerse como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho en el presente.
- Participar en los temas que les afectan.
- Aprender a participar, participando.
- Aprender a colaborar en grupo para resolver problemas de forma dialogada.
- Adquisición de autonomía y seguridad en sus desplazamientos por la ciudad.

Cambios en la ciudad:

- Una ciudad que considere las necesidades de los niños y las niñas (y, por tanto, de las personas más débiles, discapacitadas, ancianas, etc.).
- Una ciudad que reconozca el derecho de los niños y niñas a participar y lo ponga en práctica.
- Una ciudad que promueva la autonomía y la seguridad de la infancia, con espacios para el encuentro y el juego libre.
- Una ciudad que favorezca la exploración de lugares nuevos, que estimule la creatividad y la búsqueda de soluciones para los problemas que perciben los niños y las niñas.

Contribución del Grupo de Trabajo “La Ciudad de los Niños” a esta filosofía

Entre las actividades que nuestro grupo lleva a cabo:

- Desarrollo del programa y proyectos de participación infantil (Consejos de infancia, Comisiones de participación) en diversas localidades.
- Participación en numerosos foros nacionales e internacionales, aportando la experiencia del trabajo del Grupo.
- Publicación de varias monografías sobre Participación Social de la Infancia, Metodología del Programa, etc.
- Colaboración en red con técnicos municipales, profesionales, instituciones y colectivos que trabajan en la misma línea.
- Organización de ocho Encuentros, que han servido para que las personas interesadas en el tema de la autonomía y la participación infantil en la ciudad, procedentes de ámbitos profesionales diversos (educación, urbanismo, arquitectura...) pudiesen reflexionar a partir de las aportaciones de ponentes de gran prestigio y debatir durante los tres días que duran los Encuentros, a la vez que se les brinda la posibilidad de exponer sus propias experiencias. En estos Encuentros hemos contado con la participación de niños y niñas, que nos han acompañado en las sesiones de trabajo. Después de la realización de cada encuentro, se ha publicado el correspondiente libro, que recoge todas las conferencias, debates y experiencias presentados en torno a las temáticas propuestas para cada convocatoria.



Estos documentos están disponibles a través de:

Web de Acción Educativa: <http://accioneducativa-mrp.org/>

Blog del Grupo “La Ciudad de los Niños”: www.ciudadinfancia.blogspot.com/

Experiencia 6. Una escuela con derechos

Anna Lladonosa y Míriam Sorolla

Escola Baldiri i Reixach

Barcelona



Este proyecto empezó a formar parte de nuestro día a día en el centro Baldiri Reixac de Barcelona el curso académico 2014-2015 como respuesta a una propuesta por parte de UNICEF de implementar la Convención sobre los derechos del Niño en el proyecto educativo de centro y así convertir nuestra escuela en “Una escuela con derechos”.

Desde el año 2011 UNICEF Cataluña, de acuerdo con el mandato internacional de UNICEF de velar por el conocimiento y la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en todo el mundo, está llevando a cabo el programa “Una escola amb drets”/“Una escuela con derechos”, con el objetivo de fortalecer las capacidades de la comunidad educativa y que, de este modo, los derechos de la infancia se conozcan y se vivan en los centros educativos.

Dicha organización se propuso implementar en tres centros educativos del distrito del barrio de Gracia de Barcelona un proyecto piloto para transformar y mejorar las actuaciones pedagógicas de toda la comunidad educativa en relación a los derechos de niños y niñas. Para hacerlo, durante el año 2011 llevó a cabo una investigación en otros tres centros de Barcelona cuyo objetivo era obtener un diagnóstico a partir del cual trazar las líneas de investigación posteriores, líneas que han guiado la implementación del proyecto en nuestro centro.

UNICEF definió un modelo de lo que tenía que ser una escuela con derechos a partir de siete criterios que sitúan la Convención como eje transversal de la vida escolar y que constituyen el eje vertebrador del programa.

CRITERIO 1: La Convención sobre los Derechos del Niño es el marco de referencia que guía la gestión de la escuela.

CRITERIO 2.- El proceso educativo está centrado en el niño, o la niña, y estimula su aprendizaje y su participación.

CRITERIO 3.- Todos los niños y todas niñas reciben un trato justo y digno, exento de cualquier tipo de violencia, abuso o explotación, independientemente de su cultura, religión, origen, sexo, capacidades o circunstancias familiares.

CRITERIO 4.- El personal de apoyo del centro conoce la Convención y promueve una cultura escolar basada en el respeto de los derechos humanos del niño.

CRITERIO 5.- El profesorado conoce y tiene interiorizado el contenido de la Convención sobre los Derechos del Niño como parte de su práctica profesional y de la administración del centro.

CRITERIO 6.- Los niños, niñas y adolescentes conocen, entienden y ejercen los derechos y las responsabilidades que los reconoce la Convención.

CRITERIO 7.- Las familias conocen, entienden y promueven el respeto de los derechos del niño.

Estos criterios fueron los que sirvieron de referencia a la hora de buscar y compilar buenas prácticas de centros educativos que ya utilizaban una metodología de trabajo con un enfoque centrada en los derechos del niño.

Finalmente, para poder formar a las maestras y los maestros implicados en el proyecto en temas de educación y derechos, llevamos a cabo el curso on-line “Vivir (aprender y enseñar) los derechos de la infancia en la escuela”. En nuestro caso, a pesar de ser un curso virtual, por el hecho de ser escuela piloto, la formación fue acompañada de una sesión presencial y mensual durante todo el curso escolar, llevada a cabo una persona de responsable del programa de Unicef.

Justificación: ¿por qué y para qué?

Y todo esto, ¿por qué?, ¿para qué?. Estas son las preguntas que muchos y muchas docentes se plantean al iniciar el proyecto o cuando el proyecto se comparte con el resto del claustro, cuando se desconoce la Convención sobre los derechos del Niño. Sin embargo, son preguntas a las que es sencillo dar respuesta una vez se entra en materia.

Niños y niñas, del mismo modo que las personas adultas, tienen unos derechos, y no debemos olvidar que también tienen unos deberes y unas responsabilidades ligadas a estos derechos. Por otra parte, es importante constatar que estos derechos no solo se vulneran en países menos desarrollados, sino que también están siendo vulnerados en nuestro día a día, sin ser conscientes de ello.

Por estos motivos nos pareció interesante plantearnos implementar el proyecto “Una escuela con derechos” y conocer de manera más profunda la Convención sobre los derechos del Niño y las metodologías asociadas que podrían aportar un cambio de mejora tanto en las aulas como fuera de ellas.

Para poder lograr estas transformaciones es importante involucrar a todo el colectivo que forma la comunidad educativa: el claustro, las familias, la asociación de madres y padres (AMPA), los monitores y monitoras de actividades extraescolares y evidentemente el alumnado, de quien sale el hilo conductor del proyecto.

Y, ¿cómo empezó todo? Pues sencillamente como ya se ha explicado en la introducción, todo empezó cuando UNICEF nos brindó la posibilidad de formar parte de este proyecto piloto y aceptamos. Y a continuación os damos más detalles del proceso.

Procesos: inicio, desarrollo e implementación.

Todo empezó con la llegada de un juego “MEMORY” al aula de quinto de primaria y a partir del cual se creó el hilo conductor del proyecto. En este juego están representados en forma de metáfora los Derechos de los niños y las niñas que recoge la Convención agrupados en tarjetas.

A continuación se muestra una tabla con algunas de las sesiones que se realizaron a lo largo del curso 2014-2015 y la explicación de qué tipo de actividad se realizó en cada una de ellas.

Presentamos el proyecto

Se presenta el proyecto a los niños y las niñas a través de un juego de Memory donde salen los derechos del Niño. Seguidamente se verbaliza con el alumnado qué creen que significa cada uno de los derechos representado en las tarjetas del juego. El maestro o la maestra guía sus respuestas e intervenciones.



Buscando mi pareja

Se reparten las tarjetas del Memory de modo que cada alumno y cada alumna tengan una. Tienen que salir a representar el derecho que se los ha tocado, y a partir de la representación deben encontrar su pareja

Mostrando nuestro derecho

Cada pareja formada en la actividad anterior hace una pequeña explicación de su derecho utilizando los recursos que crean necesarios: la mímica, dibujos, una pequeña representación teatral,...

Un derecho para todos y todas

Una vez trabajados los derechos, niños y niñas verbalizan cuáles creen que son más importantes, o con cuál se identifican más y con todo esto, mediante una votación (para que sea democrático) se escogerá el derecho con el que se trabajará el resto de las sesiones, y que representará a nuestra escuela.

En nuestro caso el alumnado optó por el derecho al **YO=TÚ=ELLA**, es decir, el derecho a ser aceptado tal cual somos sin diferencia por edad, sexo, raza, cultura, color, religión, discapacidad,....

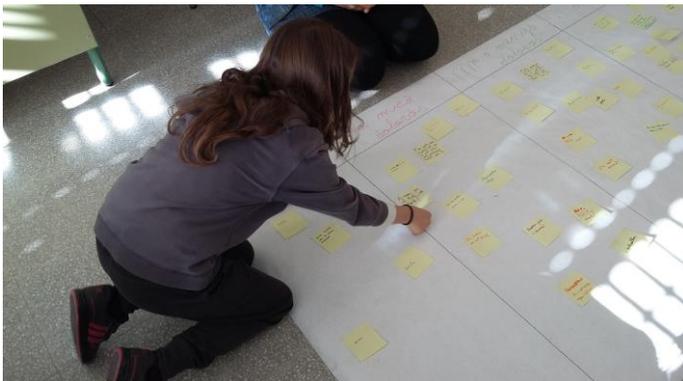
Slogans

El alumnado se distribuye en 4 grupos. Cada uno de ellos será embajador del derecho representante en uno de los 4 ciclos de la escuela. Podrán escoger y consensuar a qué nivel irá cada uno de ellos (P3, P4, P5; 1º y 2º; 3º y 4º; 5º y 6º) Elaborarán un eslogan para hacer entender a cada nivel el derecho elegido.



Palabras que duelen

Los alumnos y las alumnas van escribiendo en *post its* palabras que según el contexto podrían doler o hacer daño. Una vez las tenemos todas se dividen en categorías: bromista, duele un poco, doloroso, duele mucho, duele muchísimo, ...y así entre todos y todas nos damos cuenta que hay palabras que para algunas personas pueden parecer una broma y para otras la misma palabra duele mucho.



Pensando propuestas de acción

Se hace una lluvia de ideas sobre las propuestas de acción que nos gustaría llevar a cabo en la escuela con el fin de mejorar la convivencia, disminuir los conflictos y saber mediar para encontrar soluciones. Las propuestas son:

- explicar en la reunión de delegados y delegadas el proyecto
- hacer carteles
- introducir la figura del mediador o mediadora durante las horas de patio
- crear un cuaderno de mediación para cada clase

Se hacen equipos por ciclos, y después los equipos trabajan en qué harán partiendo del plan de acción para cada una de las actividades:

¿Qué? ¿Cómo? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Con qué?

Dinámica: Juego de roles

Cada grupo prepara una escena de una situación donde se produce un conflicto en diferentes espacios consensuados por ellos mismos: patio, comedor, clase y fuera de la escuela.

- Clase: un grupo molesta a un niño o niña que está leyendo tranquilo
- Patio: conflicto jugando a fútbol
- Comedor: conflicto con compañeros y compañeras de mesa y llamamiento de atención por parte de la monitora
- Fiesta de aniversario: conflicto a causa del pastel de aniversario

Se reflexiona en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sienten los personajes?
- ¿Cómo se podría prever el conflicto?
- ¿Cómo se puede resolver?

Haciendo teatro

Un grupo de alumnos y alumnas de 5º llevarán a cabo una obra que tratará sobre los derechos de los niños y las niñas.

La obra, escrita por el alumnado participante, describe como el abuelo y la abuela de una niña deciden invertir sus ahorros en dar la vuelta al mundo con su nieta. A lo largo del viaje van descubriendo lugares en los que se vulneran los derechos de la infancia. Una vez llegan a Barcelona y la niña vuelve a la escuela, explica su viaje y todo lo que ha aprendido a su maestra y a sus compañeros y compañeras.



Fases

Para poder implementar este proyecto en la escuela y no sólo en el aula, teniendo en cuenta que lo que se pretende es conseguir cambios metodológicos en toda la comunidad educativa, se hizo un planteamiento trimestral durante el primer año, y a partir de este curso el proyecto va llegando al resto de las clases siguiendo un efecto cascada. A continuación se muestra un cuadro esquema-resumen de dicho proceso.

Seguimiento y evaluación

En el momento que el centro se plantea llevar a cabo un proyecto como éste, creemos que no debe plantearse como un proyecto con un inicio y un final, sino que lo que pretendemos es una nueva filosofía de cambio.

Por este motivo, durante el curso escolar 2015 - 2016 los alumnos y las alumnas de tercero y cuarto de primaria serán también se integran al proyecto, es decir, se encargaran de seguir con la implementación del proyecto en el centro. De esta manera, queremos conseguir el efecto “cascada” ya mencionado. De este modo, se va involucrando de manera directa e indirecta al resto de la comunidad educativa (claustro, familias y monitores y monitoras)

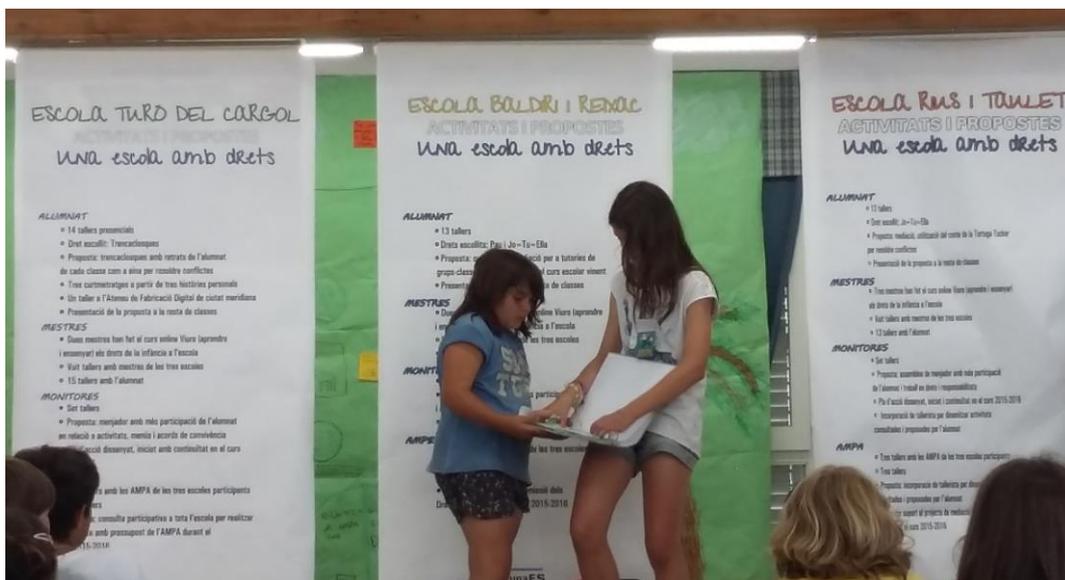
Como novedad este curso, el alumnado realizará lo que hemos llamada “cápsulas”, es decir, unos pequeños vídeos explicativos del derecho mediante la creación de cortometrajes.

Lecciones aprendidas y recomendaciones para quien desee ponerla en práctica

Por otra parte, para poder llevar a cabo un proyecto de esta envergadura, es necesario prever un tiempo específico dentro del horario escolar, ya que se necesita un tiempo dedicado a la escucha y a la reflexión tanto conjunta como individual dentro del aula.

Gracias a este proyecto nos vamos dando cuenta de pequeños errores metodológicos que se cometen a lo largo de los días, tanto en el aula como fuera de ella, y esto nos ayuda definir líneas de acción diferentes para conseguir el objetivo final: poderlas integrar en el Proyecto Educativo de Centro, en las Normas de Organización y Funcionamiento del Centro, y más específicamente en las diferentes programaciones del aula.

El hecho de involucrar a toda la comunidad educativa hace que resulte más sencillo mirar todos y todas en la misma dirección



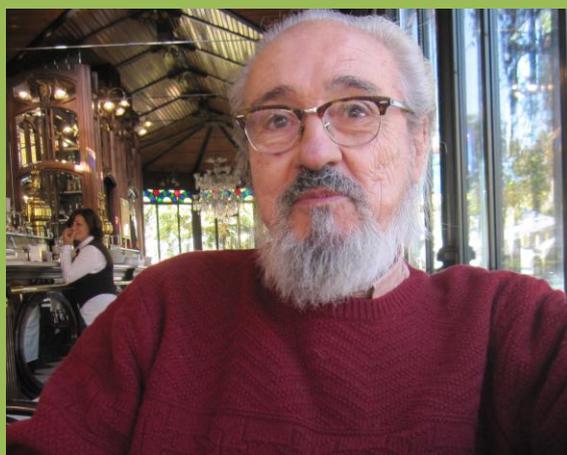
Programa InfoK de TV3. <http://www.super3.cat/infok/videos/5531878/Quins-drets-tenim/>

Memory: <http://escolaambdrets.enredate.org/sites/default/files/general/unicef-memory-dretsinfants.pdf>

Entrevista a...

Luís Acebal Monfort

DERECHOS HUMANOS



Luis Acebal Monfort es licenciado en Filosofía (Pullach, Munich), en Teología (Eegenhoven - Lovaina) y en Ciencias de la Información (Complutense, Madrid). Ha seguido otros cursos universitarios de Derecho (Oviedo) y de Psicología-Pedagogía (Lovaina). Ha sido, entre otros, Secretario General de un Instituto privado de Investigación en ciencias sociales; Delegado ante organismos internacionales, ante la Oficina de Derechos Humanos del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, y ante la Comisión de Libertades Informáticas; Director de un programa de formación de directivos en organización y gestión de la innovación; Director de una ONG de asesoramiento para pymes a cargo de profesionales voluntarios jubilados; y directivo de la Asociación Pro Derechos Humanos de España (APDHE), de la que ha sido Vicepresidente y Secretario General.

Ha trabajado y trabaja sobre educación en y para los derechos humanos y realizado investigaciones sobre religión y poder.

En su último libro publicado, "¿Retórica o futuro? Derechos humanos en España", recoge aspectos relativos a la situación de los derechos humanos en España, el fundamento ético y la educación en derechos humanos.

sumario



Luis, has sido vicepresidente y ocupas cargos en la junta directiva de la APDHE. ¿Puedes decirnos, en pocas palabras, qué es la APDHE y cuál es su actividad?

La Asociación Pro Derechos Humanos de España nació (saliendo de la clandestinidad) en marzo de 1976. Fue la primera emergencia pública de defensa y promoción de los derechos humanos (DDHH) prohibidos durante la dictadura en la sociedad civil española.

¿Actividad? Cuando vamos a celebrar nuestro 40º aniversario hemos tenido tiempo para hacer de todo, y no quiero aburrir. Digamos ahora que estamos superespecializados en casos (querellas) de justicia universal contra responsables públicos que han cometido crímenes internacionales y permanecen impunes. Tenemos un grupo activo en igualdad de género, hemos conseguido que se introdujera en la educación para la ciudadanía el complemento “y los derechos humanos”. Y no te canso más.



Por lo que cuentas en tu libro, tu dedicación a la defensa de los Derechos Humanos (DDHH) llega al finalizar tu carrera profesional. ¿Puedes decirnos cómo tuvo lugar ese proceso y cuáles fueron las principales razones que te llevaron a ello?

Muy sencillo. Estuve metido en actividades de lucha contra la dictadura desde los años 60. Por citar una curiosa, y hasta divertida, anécdota, en el estado de excepción de 1969, me encontré inesperadamente con un antiguo alumno mío en el mismo coche celular que nos condujo detenidos a la Puerta del Sol. Quizá a los lectores de CONVIVES les suene el nombre del interesado, un tal Pedro M^a Uruñuela...

Per justo antes de las elecciones de junio de 1977 me retiré de política para dedicarme a la vida profesional, siempre en tareas de formación, hasta el feliz día de mi jubilación. Fui socio de la APDHE, pero solo cotizante, absorbido por la ocupación laboral. Y una semana después de cumplidos los 65 me incorporé en la Directiva de la Asociación, donde pronto voy a cumplir 14 años de dedicación como voluntario, que es lo que somos prácticamente todos en la APDHE. Y no exagero diciendo que esta es la época de mi vida en que más he aprendido y a la vez me he sentido

más útil, rodeado además de gente estupenda. Mucho oxígeno se respira aquí...

¿Puedes valorar la presencia y nivel de respeto de los DDHH en nuestro país, a nivel legislativo y político?

Es preciso distinguir el aspecto formal del real. Formalmente España ha ratificado prácticamente todos los tratados internacionales de DDHH, lo que se denomina el “Derecho Internacional de los Derechos Humanos” (el DIDH) - el Tratado Internacional de Derechos de los Trabajadores Migratorios y de sus Familias el único importante que España no ha ratificado-.

Tantas ratificaciones son el lado formal, pero en la realidad España está dejando mucho que desear en la aplicación práctica de esos tratados, incluidos incumplimientos de artículos de la Constitución de 1978 en la que se insertaron cláusulas inspiradas en los DDHH e incluso frases literales copiadas de algunos tratados de los que España ya era parte en aquel año.

Se ha considerado siempre el derecho a la educación como un derecho básico que, a su vez, es puerta para el ejercicio de otros derechos. ¿Cómo debe formularse, en pleno siglo XXI, el derecho a la educación?

“La Educación deberá ser reconocida como un proceso por medio del cual los seres humanos y las sociedades pueden alcanzar su entero potencial”. Esta frase lapidaria de la “Agenda 21” (Cumbre de la Tierra, Rio de Janeiro, 1992) merece por sí misma varios rangos o niveles de desarrollo. El primero es que el derecho a la educación es de todos los seres humanos, aunque tantas veces tendamos a reducirlo como un derecho “del niño”. Y por otro lado el entero potencial de las sociedades, y no solo de los individuos, inserta la educación en el derecho al desarrollo. Esta implicación es uno de tantos aspectos que obligan a superar la reducción del desarrollo a puro crecimiento económico, una confusión que nos inyectan a diario profesionales de la política, de la

economía, del mundo empresarial y los medios de comunicación.

En el marco de CONVIVES se resumiría el derecho a la educación como “Derecho al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad” en palabras del rico art. 13.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (para los amigos PIDESC).

La educación deberá ser reconocida como un proceso por el cual los seres humanos y las sociedades pueden alcanzar su entero potencial.

Derecho a la educación es, pues, el de toda persona a ser ayudada por otras para facilitarle su pleno desarrollo personal (y el correspondiente deber de ayudarle que tienen/tenemos otras personas).

Para machacar el clavo, las y los profesionales de la educación conocéis el art. 27.2 de la Constitución Española (para los amigos, CE). “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Uno de muchos lugares donde la Constitución parafrasea formulaciones de derechos humanos. Y lo hace ponderando expresamente la *convivencia democrática*, para satisfacción de CONVIVES. Y también recordando que quienes van a convivir ejercerán control sobre los centros (27.7 CE).



Una de las situaciones más hirientes de estos últimos años es la de los niños y niñas que no tienen garantizada una comida digna; de ahí que se haya planteado la apertura de los comedores escolares durante el verano y períodos festivos. Hay niños y niñas escolarizados todavía en barracones. La escolarización del alumnado inmigrante sigue mostrando lagunas importantes. ¿Cómo valoras estas situaciones desde la perspectiva de los DDHH?

Sufrimos una minusvaloración de los derechos sociales, en ese caso a la alimentación y a la salud. Ahora tenemos que protestar por lo que dices en tu pregunta. Y no digamos por los inmigrantes, que tienen derecho a escuela, a oferta extra de nuestra lengua, y a una legión de intérpretes en cuanto topan con un agente de la autoridad, administrativa o judicial. No acabamos de reconocerles su dignidad, porque guardamos frente a ellos una odiosa actitud colonial. Los CIE, centros de internamiento de inmigrantes que no han cometido otro delito que el carecer de papeles, mantienen un sistema de reclusión mucho más cruel que el de las auténticas prisiones de presuntos o convictos delincuentes. Se comienza despreciando al extranjero y se continúa haciéndolo con el pobre. “¡Pobres niños pobres!” es el título de un libro de Martínez Reguera.

Son varias las asociaciones y organizaciones que han denunciado la ausencia de la enseñanza de los DDHH en los currículos escolares. ¿Qué piensas de ello?

¡Menuda pregunta! Os citaba el 27.2 CE, que se refuerza con la interpretación de esos “derechos y libertades fundamentales”, que hay que respetar en la educación. Pues bien, en el art. 10.2 CE se dice que nuestros derechos fundamentales y libertades constitucionales “se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias (es decir, sobre derechos humanos) ratificados por

España”. Este artículo es inseparable del 27.2, y vistos conjuntamente imponen el principio de que el pleno desarrollo de la personalidad, que es el fin u objetivo de la educación, realizado en el respeto de las libertades y derechos fundamentales tiene que entenderse a través de los derechos humanos.

La falta de conocimiento de los derechos humanos, que denuncié con fuerza en mi libro, era el punto de coincidencia de UCD y PSOE. Fue un debate entre ignorantes, con los derechos humanos en el banquillo.

Otra cosa que no entendían los constituyentes es que la educación en DDHH no se agota en su conocimiento intelectual. Aquí ellos parecen haberse quedado en una educación como pura transmisión de conocimientos a los niños. Es lo que tradicionalmente se entendía como “instrucción pública”. Y esta anticuada línea se readapta en la visión LOMCE: instruyamos al niño para que tenga conocimientos que le hagan apetitoso para el empresario que le puede contratar... y de paso defendamos a las niñas que se “eduquen” por separado, no sea que aprendan a convivir con otros humanos. Manda el capital.

Si preguntas al profesorado, muchos consideran los DDHH como una base ética y filosófica para la acción de las personas y entidades. ¿Consideras que es suficiente esta perspectiva?

Es una cuestión bien interesante. Quienes descubrimos los DDHH a partir de la Declaración Universal en 1948, como era impensable que los DDHH se implantaran en el sistema legal, nos consolábamos entendiéndolos como ideas éticas, de hecho un tanto revolucionarias y perseguidas.

Detrás vinieron los dos grandes Pactos Internacionales de Derechos civiles y políticos, y económicos, sociales, culturales, en vigor desde 1976. Luego la cascada de tratados internacionales que España ha ratificado.

Pero iría más lejos: la ética y la filosofía moral son eso, en sus diversas escuelas (unas de inspiración religiosa, otras al revés) abren horizontes de conducta humana según determinados valores que destacan una más, otras menos. En sí mismos los horizontes morales no se dejan determinar, están abiertos al infinito: una moral encamina a dar la propia vida por salvar a otra persona, o a dar la vida por la patria, o por el triunfo del proletariado, etc. Son planteamientos morales, abiertos. Dentro de esas escuelas se insertan valores que no siempre coinciden. Por eso la llamada “educación en valores” me parece un ambiguo concepto moral. En tiempo del nazismo los valores éticos movieron a más de un adolescente a denunciar a sus padres por escuchar radios enemigas, algo condenado con pena de muerte. Siempre pienso “educación en qué valores”. Se suele tratar de los de mi partido, de mi tradición política, religiosa, etc.

La moral, la ética, la filosofía moral merecen respeto en general con las dichas salvedades, pero los DDHH son otra cosa. Algo más modesto, son un sistema de derecho en continuo desarrollo, pero siempre una estructura de mínimos, líneas rojas que no se pueden traspasar sin merecer una sanción. Y el sistema jurídico que los define viene legitimado por el progresivo acuerdo de asintóticamente todos los países del mundo para garantizarse conjuntamente un horizonte real de convivencia pacífica para toda la humanidad. Los Tribunales Internacionales, cuyo desarrollo creo que será la gran aportación del siglo XXI, se encargarán de sancionar aquellas transgresiones o delitos que se consideren crímenes internacionales, porque afectan a toda la humanidad.

Un ejemplo claro es el del Derecho Internacional Humanitario, el llamado “derecho de la guerra”. Las guerras son algo odioso e inhumano, pero dado que existen, el derecho define unos mínimos que hay que respetar. Cuando esto no se hace, estamos ante “crímenes de guerra”: no se puede bombardear a la población civil. Es un mínimo

muy mínimo, cuando prácticamente las guerras son inmorales a la luz de muchas éticas, entre ellas la mía.

Los derechos humanos definen, pues, mínimos elementales. Y si quienes protestamos en su nombre parecemos revolucionarios radicales, esto lo único que demuestra es la deplorable situación del mundo y el grave riesgo en que nos encontramos de conseguir la destrucción del planeta por las desmedidas ambiciones de poder político y económico de muchos, casi siempre impunes. Esos muchos son los enemigos de los derechos humanos y también los enemigos de la humanidad. ¿Tiene sentido una educación que no piense para nada en todo esto?

*Los derechos humanos definen
mínimos elementales.*

Muchos pensamos que los DDHH deben ser un principio organizador de la vida de los centros, y que todas sus estructuras deben basarse en los DDHH. ¿Es esto una utopía o puede llevarse a la práctica?

Bueno, ya lo he comentado. Es cierto que tiene mucho de utopía. Pero la existencia de una utopía es la que permite ir modificando a mejor toda la práctica.

¿Consideras posible una educación basada en los DDHH que no cuente y fomente la participación de todas las personas que forman parte del centro educativo?

Esa participación es esencial – y es la ocasión de considerar el derecho de las persona adultas a la educación, porque para ofrecer educación basada en DDHH se necesita haberse dejado educar sobre, para y en ellos. Aquí comenzamos ante todo con la vergonzosa ignorancia generalizada de lo que son los DDHH. Una vez conseguido ese difícil mínimo, es preciso extender la acción a todo

el profesorado, a la dirección y personal empleado, luego a las familias, etc. Toda esa cadena de convivencia que envuelve al Centro.

Educar “sobre” los DDHH, educar “para” los DDHH, educar “en” los DDHH. ¿Cuál es tu postura sobre el papel de la escuela en estos temas?

Bueno, ya estábamos comentando algo de eso: educar “sobre” los DDHH es suministrar información sobre lo que son los DDHH, la historia de cómo y por qué surgieron de repetidas luchas y reivindicaciones del valor de todas las personas frente a los poderes que siempre han tendido a manipularlas y jerarquizarlas sin respetarlas para nada. Desde Cayo Graco hasta las mujeres indígenas, pasando por los descubrimientos de la Ilustración contra la Inquisición. Esas y otras clases de datos se necesitan como base informativa “sobre” los DDHH.

Educar “sobre” los derechos humanos es suministrar información sobre lo que son, la historia de cómo y por qué surgieron.

Educar “para” los DH es estimular una toma de posición afectiva, un tomar partido, implicarse a favor de ellos, una participación activa para fomentar y defender los DDHH. Es un paso más, totalmente necesario. Pero hay peligro de que no se asegure su sostenibilidad. Al acabar el ciclo educativo, y también mucho antes, la persona será bombardeada por los valores imperantes en la sociedad, que quizá le inculcan su mismo medio familiar, los medios de comunicación, el cine, y aun lo que quizá ve también en sus propios educadores (cuando se quitan el gorro de educador, o incluso antes).

Todo en la sociedad actual valora lo contrario, el dinero, el éxito rápido, la lucha contra el colega para ganarle hasta en lo más intrascendente, el peso decisivo de la publicidad, la TV, las redes

sociales, la operación comercial para vender masivamente cualquier cosa, aun la más vulgar, si está bien empaquetada su apariencia. Triunfa el que da el pelotazo, y “el que tiene padrinos se bautiza”.

Educar “para” los derechos humanos es estimular una toma de posición afectiva, un tomar partido...

¿Cómo sacar a flote personas capaces de vivir un largo futuro más humano? La única forma descubierta es educar “en” derechos humanos, como muy correctamente distingues. Ese “en” significa que el lugar en que se desarrollan las actividades educativas es un sitio de realización práctica de los derechos. Se trata de las conductas, no solo de las ideas asumidas con simpatía. Hay que haber vivido siquiera una etapa de la vida en un lugar donde los DDHH han sido una realidad de convivencia humana real, práctica dichosa. Esa práctica de los DDHH vivida como concreta experiencia, esa es la más sólida educación.

Aquí aparecen preguntas clave para reconocer el lugar que educa “en” derechos humanos. ¿Existe en ese centro la menor discriminación por sexo? ¿O por poder económico o social? ¿O por origen étnico o extranjero? ¿O porque alguien exitoso en los estudios es castigado con *bullying*? Es un ejemplo. ¿O por rasgos de discapacidad se le castiga con otro *bullying*? Es otro ejemplo entre muchos. Ya se ve que todos estos casos se tornan deseducativos cuando no son rápida y eficazmente sancionados por unos responsables que los captan a la primera y no miran para otro lado.

¿Existen disposiciones y/o actuaciones autoritarias, posturas defensivas del personal responsable, que está “a lo suyo”, como pasa en el mundo “práctico”, el de la continua pelea a costa de otros?

No vale la pena seguir. Lo que sí es preciso concretar es que no me estoy refiriendo a la manida recomendación clásica de que “hay que dar ejemplo”. Tras esta perspectiva subyace implícitamente que cuando doy ejemplo espero que sea influyente en los otros cuando ven actuar así a un superior.

La práctica de los derechos humanos se ejerce por hombres y mujeres que no se consideran superiores, sino iguales.

Pues bien, en la educación no podemos permitirnos una actitud colonial de seres superiores que deben dar buen ejemplo. Nos tomamos en serio esos DDHH de que hablamos. Y que los tomemos en serio, eso nos lo notan... Esa actitud es lo que **contagia**, sin necesitar un engolado “buen ejemplo”.

Vivir “en” los DDHH es verlos realizados en donde uno está. Ver que eso es posible, y que es mejor.

Esto tiene algo de revolucionario, y todos los que lo intentan se dan cuenta de ello. Un especialista juzgaba que hoy, para educar seres verdaderamente humanos, es preciso actuar como un agente “contracultural”.

Vivir “en” los derechos humanos es verlos realizados en donde uno está. Ver que eso es posible, y que es mejor.

Nuestra Asociación, CONVIVES, defiende y habla siempre de convivencia positiva, superando los planteamientos puramente disciplinarios y de orden. Igualmente, consideramos los DH como una expresión del respeto a la dignidad de todas las personas, algo fundamental para la convivencia ¿Qué opinas de estas ideas básicas de nuestra Asociación? ¿Cómo podrían potenciarse?

¿Pero cómo se van a educar personas que no participen? La educación no se recibe como un masaje, que te tumbas y te manejan el lomo. Educandos y educandas tienen que disponer de propuestas a las que “se apuntan” o no. Los temas sociales (y desde luego los derechos humanos) no pueden privarse de que el alumnado realice debates sobre noticias y sucesos de la vida cotidiana, para ver qué perspectivas se abren mirándolos desde los derechos humanos. Claro que esto necesita profesores atentos a la actualidad, que sepan “recortar” noticias sugerentes, y estar alerta porque estos hechos se suceden continuamente. Un caso más de la necesidad de participación activa del profesorado que no se contenta con repetir apuntes del año anterior y preguntar luego a ver quién tomó nota. La participación se asimila “en” la participación. La desviación hacia actitudes puramente burocráticas puede ser comprensible dadas algunas situaciones concretas, pero siempre tendrá consecuencias negativas.

Tras los 25 años de la Convención de los Derechos del Niño, ¿consideras que éstos están suficientemente respetados y garantizados? ¿Qué problemas siguen sin ser resueltos?

La Convención adjudica al niño (o sea hasta los 18 años) el libre ejercicio de Derechos civiles y políticos: asociación, manifestación pacífica, expresión... Esto asusta a algunos profesores, pero si el niño no aprende a ejercer sus libertades, nunca será más que un súbdito, obsequioso o rencoroso, de un falso educador. Ceder estos márgenes de libertad supone aceptar un riesgo. La clave está en la exigencia de responsabilidad: un clima donde ser responsable de las consecuencias de los actos y reconocer los errores cuando se han cometido. Ese clima es el lugar del riesgo de educar la libertad. El mundo adulto está infestado de personajes irresponsables. ¿Por qué será?



¿Crees que en los centros educativos se considera a los niños y niñas como sujetos de derechos y se promueve su ejercicio? O, por el contrario, ¿se les sigue considerando como 'proyecto de personas', que más adelante estarán preparados para ejercer sus derechos?

En parte ya he respondido a eso, pero me das ocasión para mencionar el art. 29.1 de la Convención, donde ya en 1989, quizá porque pensaban en muchos heterogéneos países en desarrollo, se fomenta, a guisa de contenidos de la educación, la experiencia de la escuela como lugar culturalmente plural, se exige que al alumnado se le inculque el respeto hacia culturas distintas de la suya y una serie de ejemplos más, que parecen a medida de esta sociedad crecientemente plural, para la que nosotros estábamos tan mal preparados. Vale la pena leer en detalle todo este artículo y extraer de él nuevos elementos para esa formación de la ciudadanía responsable, tranquila, no dogmáticamente encastillada en sus evidencias primigenias, que ha de saber considerar como relativas.

A lo largo del verano hemos asistido a un incremento importante del número de mujeres asesinadas por su expareja o por su actual pareja. ¿Cómo debe abordarse la violencia de género desde una perspectiva de los DH?

Es un tema esencial: los tres terrenos básicos, ya desde la fase infantil, son la igualdad en el marco del género, la no violencia en ese marco y en cualquier otro, y el rechazo de la discriminación sexual.

Pero en el tema de género hay desviaciones que son comprensibles, pero graves. A veces la mujer da impresión de que las acciones sobre este asunto conciernen básicamente a las mujeres y ellas actúan y se manifiestan así, sobre todo entre ellas. Y a mi juicio el problema es muy grave, porque el feminismo tiene que ser entendido y asimilado ante todo por los hombres. El hombre es el destinatario primero de las acciones. Es quien más necesita cambiar.

La práctica de los derechos humanos se ejerce por hombres y mujeres que no se consideran superiores, sino iguales.

Paralelamente resulta otro punto esencial el combate contra la mentalidad machista que todavía tienen asumida muchas mujeres. Hay dificultad para denunciar, o para romper, la tendencia a querer refugiarse siempre de nuevo en el violento... hasta que la cosa ya no tiene remedio.

No avanzaremos de verdad mientras el lado masculino no aprenda a revisar sus actitudes cotidianas y sepa asumir reflejos de ternura, tomar responsabilidad en el hogar, poniendo en cuestión los principios que se le han inculcado. O si la mujer no aprende a buscar un compañero y no solamente un protector un tanto bruto, que eso no importa... ¡hasta que sí importa...!

En definitiva, la vida y la buena vida nos exigen un profundo y sincero esfuerzo autocrítico sobre nuestros roles "pre-programados". Es necesario un proceso de re-educación colectiva a todas las edades. Y es difícil porque hay actitudes previas, unas conscientes, otras inconscientes, que se

encuentran profundamente grabadas en nuestros comportamientos y reflejos. Vuelvo al tema de los DDHH. A veces nos quedamos en la educación “sobre” la igualdad. Pero educar y autoeducarnos “para” la igualdad, y atrevernos a vivir “en” la igualdad, estas son claves más difíciles, porque te tocan las tripas del alma, cuando más feliz estás de haber defendido los grandes principios.



Vivimos en Europa el drama de los exiliados por causa de la guerra, que buscan asilo en nuestros países. ¿Cómo valoras la respuesta que les estamos dando? ¿Qué puede hacerse desde la escuela para una mayor concienciación en este tema?

Es el tema colonial. Hemos sido un país colonial. Hacer todo lo que podamos será siempre poco en relación con lo que hemos hecho. Hay que superar las marcas coloniales en torno a los mismos DDHH.

Los actuales países “ricos” hemos trazado sus fronteras, hemos explotado sus recursos, les hemos enseñado lo que nos ha parecido en cada caso, y todo con una muy hipócrita conciencia de que les hemos hecho grandes favores. Entonces más y más países están hirviendo, se autodestruyen mientras nosotros intervenimos

aquí y allá para rematar las más negras faenas. Ahora vienen millones de personas hacia nosotros porque donde están no se puede vivir de hambre, de violencia, de odios desencadenados que nosotros complicamos diciendo que queríamos arreglarlos. ¿Qué otra cosa se podía esperar?

En la escuela, al menos, habría que sembrar las verdaderas críticas y explicar que nos acercamos progresivamente a la destrucción del planeta a manos del hombre. Una enseñanza de contenido ecologista pienso que debe incorporar todos estos aspectos sociales, políticos, económicos, energéticos, anticoloniales.

¿Quieres añadir alguna cosa más, que no te hayamos preguntado?

Laicismo bien entendido. Respeto a los fenómenos religiosos, ayuda a las personas creyentes que partiendo de lo mejor de sus creencias denuncian implacablemente los errores y abusos en sus mismas iglesias. Superar esa mala relación, que todavía existe, entre las creencias y la humanidad.

Estamos del lado de la humanidad y si desde una u otra fe hay alguna ayuda, tanto mejor. Pero es la unidad de la especie humana el referente fundamental para exigir verdad y justicia. Y para exigirlos en el mundo. Ahí sí que no vale el pensar que los criminales la pagarán en tal o cual infierno en que creen algunas religiones. La cuestión tiene que resolverse desde los códigos penales y desde la justicia internacional, que no tiene otro referente que el derecho internacional humanitario y el derecho internacional de los Derechos Humanos. Por eso el mundo necesita tanto tomarlos en serio.

La alternativa es, de nuevo, que los seres humanos terminemos siendo los responsables colectivos e impunes de la destrucción del planeta que nos acoge. ¿Me pongo dramático? ¡Pues sí!

Más... en la web

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>



Nuestro hueco en el ciberespacio

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Recordad que el blog de CONVIVES:

- Permite leer, comentar y compartir artículos, experiencias y libros recomendados por separado.
- Permite buscar las revistas completas, pero también por palabras clave (a través del buscador), por autoría o por artículos por separado.
- Permite inscribirse en la asociación directamente.
- Contiene un mapa de personas, centros escolares e instituciones que forman parte de Convives, para que podamos vernos y entrar en contacto.

Esperamos vuestras aportaciones para mejorarla, enriquecerla y hacerla más vuestra. Podéis contactar a través del correo electrónico de la asociación: aconvives@gmail.com

Más... en la web

Entrevista Luís Acebal

La entrevista que Convives ha hecho a Luis Acebal y de la que podéis leer una síntesis en el monográfico podéis leerla completa en la web: <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Comentando la actualidad

Comentando la actualidad

De septiembre a diciembre de 2015

Probablemente la noticia más importante de los tres últimos meses, desde el punto de vista de la convivencia, sea la del éxodo masivo de personas que huyen de sus países en guerra y piden asilo en diversos países europeos. Familias procedentes de Siria, Irak, Libia, etc., que no dudan en poner en riesgo su propia vida para lograr su entrada en Europa, muchas veces engañadas y explotadas por las mafias que, a cambio de una suma de dinero elevada para sus posibilidades económicas, les embarcan en balsas y barcas sin ningún tipo de seguridad. ¿Cuántas son las personas que han muerto ahogadas a lo largo de este año en su intento de llegar al primer mundo?

Este número de la revista ha sido dedicado a los derechos humanos y su relación con la convivencia. Uno de los derechos humanos es, precisamente, el derecho de asilo: “en caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país”, dice el artículo 14.1 de la Declaración Universal. Sin embargo, hemos asistido atónitos a las maniobras llevadas a cabo por países de nuestra Unión Europea, impidiendo su entrada o repeliéndoles en la frontera sin ningún miramiento. ¿Dónde ha quedado la fuerza legal de los Derechos Humanos, que obliga a su cumplimiento a todos los países que han ratificado la Declaración?

Todos quedamos impresionados por la foto del niño sirio ahogado en la playa y recogido por un oficial turco. Los lamentos, las muestras de dolor... pronto quedaron apagadas. Ya es normal escuchar la noticia, muchas veces mientras comemos, de un nuevo naufragio, del número de personas desaparecidas en el mar, de nuevas tragedias que afectan a estas personas que buscan asilo. Y seguimos tan normales, lamentándonos y sin poner ningún remedio a esta situación.

Desde CONVIVES, y desde todas las organizaciones e instituciones preocupadas por la convivencia positiva, no podemos olvidar estas situaciones y

debemos seguir denunciando estos lamentables sucesos. Una escuela abierta a la vida y que prepara para la vida no puede quedar al margen de estos hechos, no puede renunciar a su tratamiento en los centros educativos.

Una segunda noticia sigue apareciendo de manera redundante a lo largo de estos tres últimos meses: continúan los asesinatos de mujeres a manos de sus parejas o exparejas. Es un goteo incesante, ya hemos llegado en el año a cincuenta y tres víctimas, ocho de ellas en el mes de noviembre.

De nada sirve hacer explícito nuestro rechazo y preocupación ante estos hechos. Sin duda, la manifestación contra la violencia de género celebrada en Madrid fue un éxito; pero, apenas dos días después, tres nuevos asesinatos volvieron a ponernos con los pies en el suelo, recordándonos la situación real que estamos viviendo.

Y, volvemos a las preguntas de siempre: ¿qué pasaría si, en vez de ser mujeres, los asesinatos afectaran a otros colectivos (deportistas, profesionales, políticos...), o fueran llevados a cabo por grupos terroristas? La movilización y la toma de decisiones para su erradicación serían contundentes e inmediatas. Pero se trata de mujeres y, al parecer, este colectivo no es importante.

Vienen ahora las elecciones generales para un nuevo Parlamento. Creo que debemos exigir a todos los partidos que nos digan sus propuestas concretas para erradicar la violencia de género. No nos bastan las buenas intenciones, las propuestas vagas y los brindis al sol. Es necesario que concreten y se comprometan, que señalen qué medidas van a poner en marcha y con qué dotación presupuestaria. La paciencia tiene un límite y, en el caso de la violencia contra las mujeres, se ha sobrepasado con creces dicho límite.

No podemos dejar de comentar lo sucedido en París y la muerte de doscientas personas tras diversos atentados terroristas. La difusión de las imágenes a través de medios audiovisuales ha puesto de manifiesto todo el horror vivido, suscitando el rechazo y condena de toda la sociedad. Dando por hecho lo manifestado en editoriales, artículos, tertulias, etc. y desde el más firme rechazo a éstas y todas las formas de violencia, hay dos cosas que nos llaman la atención.

En primer lugar, las condenas y reacciones se han concentrado únicamente en los sucesos de París, sin que apenas haya habido menciones a otras situaciones similares, como las sucedidas en las mismas fechas en Líbano, Turquía y Mali. ¿Por qué este olvido? ¿Es que hay atentados y asesinatos de primera y segunda categoría? Muchas son las personas que hemos echado en falta una reacción similar ante todos los hechos terroristas, sin limitarnos a los sucedidos en nuestra vieja Europa.

A la vez, viendo las acciones que se están poniendo en marcha y las reacciones ante los atentados, mucho nos tememos que estemos de nuevo ante una respuesta basada en la violencia, en el “ojo por ojo y diente por diente”. La ‘declaración de guerra’ al Estado Islámico por parte del Presidente Hollande, los bombardeos aéreos sobre Siria

Por último, una cuarta noticia merece ser reseñada en este breve comentario. Por parte del Ministerio de Educación parece que se retoman los temas de convivencia, así como por parte de otras Comunidades Autónomas que hasta ahora apenas les habían dedicado tiempo y recursos. La celebración de una jornada estatal sobre convivencia, el anuncio de la elaboración de un nuevo Plan de Convivencia a nivel de todo el Estado, junto con otras medidas, nos hace concebir un mínimo de esperanza de recuperación del interés por la convivencia.

Sin embargo, analizando un poco más a fondo lo anunciado, surgen muchas dudas e interrogantes. No sólo por el escaso tiempo de gestión que tiene el actual gobierno, sino por el enfoque que se le

está dando al tratamiento de la convivencia. No aparece apenas ningún planteamiento proactivo y preventivo, todo parece centrarse en la respuesta a situaciones de violencia y, en concreto, al bullying y cyberbullying.

Desde CONVIVES nunca hemos negado la necesidad de respuesta a estas situaciones de quiebra de la convivencia, y son muchas las acciones que hemos llevado a cabo al respecto. Pero centrar todo el trabajo fundamentalmente en estos temas supone dejar de lado otros aspectos claves para una buena convivencia. El desarrollo de las competencias emocionales, sociales y éticas que hacen posible la convivencia en paz apenas aparecen en sus planteamientos. Y nos asustan determinados planteamientos escuchados en las jornadas, acerca del carácter delictivo de estas situaciones y de la necesidad de un tratamiento penal, más que educativo, de los mismos.

No hay que olvidar que sigue en pie el artículo 124 de la LOMCE, con un planteamiento reactivo, punitivo-sancionador de la convivencia; artículo (y ley) que es preciso derogar y cambiar. Y que las políticas educativas llevadas a cabo a lo largo de estos últimos años están en la raíz de muchos de los problemas de convivencia presentes en los centros. Tratar sólo las manifestaciones de la violencia sin plantearse los factores estructurales y culturales que subyacen a las mismas, resulta a medio y largo plazo ineficaz.

De ahí que recibamos con cierta esperanza la recuperación de los temas de convivencia por parte de las administraciones educativas. Ofrecemos nuestra colaboración para su mejor desarrollo. Pero no renunciamos a manifestar nuestros temores ante los planteamientos que nos van llegando, muy alejados de lo que constituye el trabajo de la convivencia en positivo.

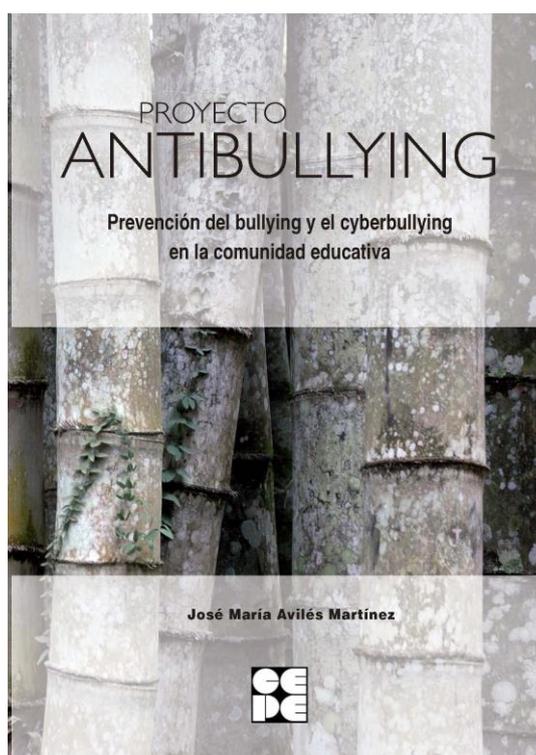
Pedro M^a Uruñuela Nájera

Libros y recursos

Proyecto ANTIBULLYING.

Prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa

José María Avilés Martínez
CEPE, Madrid 2015



José M^a Avilés, experto conocido en temas de bullying y cyberbullying, acaba de publicar este libro que, con carácter exhaustivo, presenta las diferentes etapas que debe transitar la comunidad educativa para evitar y erradicar de su centro los problemas de acoso o ciberacoso. El libro facilita pautas y herramientas para llevar a cabo una tarea preventiva y, también, para dar una respuesta adecuada cuando estas situaciones tienen lugar.

El libro presenta veintiséis tareas que se pueden llevar a cabo, siempre teniendo en cuenta la situación en que se encuentra el centro educativo, su profesorado y alumnado y las familias en relación con la prevención y el tratamiento del acoso en sus diferentes manifestaciones. El libro, en su primera parte, empieza planteando tareas de análisis de contexto y escenarios problemáticos, que es necesario conocer e identificar de cara a llevar a cabo una correcta actuación.

Una segunda parte recorre las tareas de concienciación y de investigación de lo que realmente está sucediendo en la comunidad educativa, planteando cuál es la definición de bullying que se da entre sus miembros, la evaluación del fenómeno y cómo se está llevando a cabo la difusión de la información y del proyecto. Todo ello buscando un mínimo consenso entre quienes conforman la comunidad educativa, de cara a consolidar y fortalecer su eficacia.

La tercera parte señala las tareas que hay que realizar para una adecuada planificación del proyecto que queremos. Plantea, a continuación, los momentos de ejecución del proyecto en torno a las actuaciones que se han elegido en la programación, profundizando en las propias de cada uno de los sectores que conforman la comunidad educativa y también en los cambios organizativos y curriculares necesarios para su puesta en marcha. También analiza con detalle la forma de llevar el proyecto antibullying a las clases y a la práctica docente cotidiana.

Por último, en su quinta parte el libro plantea y profundiza en cómo llevar a cabo la evaluación del proyecto y de sus diversas actuaciones, valorando si lo que se ha puesto en práctica ha sido eficaz y útil y mostrando la manera en que puede enriquecerse y mejorarse todo el proyecto de cara a actuaciones futuras.

Se trata de un libro de gran interés, y más en estos momentos en los que, a remolque de los lamentables sucesos ocurridos a finales del pasado curso y al inicio de éste, la administración se limita a plantear la creación de protocolos antibullying en todos los centros educativos. El libro sitúa en su justo lugar el papel del protocolo de actuación, señalando todas aquellas acciones previas necesarias para prevenir y hacer que no aparezcan las conductas de acoso entre iguales. De poco servirá el protocolo de actuación para los casos de bullying si antes no se ha trabajado a fondo la detección precoz, la formación y la prevención del bullying y ciberbullying. Algo que magistralmente señala y muestra el presente libro.

Un único pesar me produce este libro: temo que su precio disuada a algunos profesores y profesoras de cara a su adquisición y empleo. Animo a todas las personas interesadas en estos temas, profesorado-alumnado-familias-administración, a que lo adquieran, convencido de las útiles aportaciones que les hará de cara al trabajo de prevención y erradicación del acoso en sus múltiples formas, y de cara al trabajo por una convivencia positiva.

Pedro M^a Uruñuela Nájera

Bibliografía y Webgrafía

Educación en y para los derechos humanos

Algunas referencias

Manuales y materiales varios



ABC – La enseñanza de los derechos humanos - Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias. Libro valioso, editado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, N.York – Ginebra, 2004. Se puede guardar en pdf desde: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCCChapter1sp.pdf>

COMPASS – Vid. Infra: Consejo de Europa.



Iglesias Díaz, Calo, Sobre os dereitos humanos. Materiais didácticos. Seminario Galego de Educación para a Paz, Fundación Cultura de Paz. www.sgep.org. Santiago, 2009, Año internacional da aprendizaxe dos dereitos humanos (ONU). 52 págs.



Institut de Drets Humans de Catalunya, Drets humans al carrer. Cuentos infantiles sobre derechos humanos. Huygens, Barcelona, 2010. 206 págs. Los cuentos escenifican cada uno de los 30 artículos de la Declaración Universal, escritos unos en catalán y otros en castellano.

Tuvilla Rayo, José, Derechos Humanos en el aula. Documentos y actividades. Edita Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla, 2002. 114 págs.

Amnistía Internacional



Amnistía Internacional, Unidad territorial de Madrid, Un viaje por los derechos humanos – Los derechos humanos son cosa de todos. Tira cómic y algunas introducciones al tema. Madrid, ¿2009?

Asociación Pro Derechos Humanos de España



Acebal Monfort, Luis, ¿Retórica o futuro? Derechos Humanos en España hoy, Ed. Asoc. Cultural y Científica Iberoamericana. Madrid, 2014.

http://www.amazon.es/s/ref=nb_sb_noss?_mk_es_ES=%C3%85M%C3%85C5%BD%C3%95%C3%91&url=node%3D827231031&field-keywords=acebal+monfort (ebook kindle)

o: <http://www.casadellibro.com/ebook-retorica-o-futuro-derechos-humanos-en-espana-hoy-ebook/9788415705505/2390324> (ebook epub)

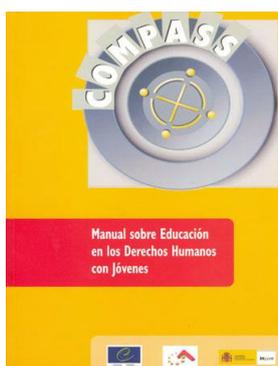
Asociación Pro Derechos Humanos de España, **Treinta años de Derechos Humanos en España. Balance en el año 2007**. Icaria, Antrazyt, Barcelona, 2008. 204 págs.

Ollé Sesé, Manuel / Acebal Monfort, Luis / García Sanz, Nuria, (Coords.) **Derecho Internacional de los Derechos Humanos : Su vigencia para los Estados y para los ciudadanos**. Asociación Pro Derechos Humanos de España, Ed. Anthropos, Barcelona, 2009. 320 págs. Incluye un Anexo sobre la educación en derechos humanos (EDH): marco internacional de referencia, situación de España, informes y publicaciones.

Consejo de Europa



Adopted texts on education for democratic citizenship and human rights (revised versión). Council of Europe Publishing. **Textes adoptés sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme** (version révisée). Éditions du Conseil de l'Europe. - Agosto, 2003. Edición bilingüe. Puede solicitarse en publishing@coe.int



COMPASS – Manual sobre Educación en los Derechos Humanos con Jóvenes. Publicado por la División de Publicaciones del Consejo de Europa. Editada versión española por Asociación Euroacción, www.euroaccion.com , Murcia, 2005. 429 págs. Distribuido por Instituto de la Juventud, descarga en pdf:

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/04/publicaciones/Compass.pdf>

Contiene: Guía para educadores; 49 actividades y métodos prácticos para la educación en derechos humanos; Información de apoyo sobre los derechos humanos y temas globales; instrumentos legales internacionales; recursos didácticos sobre educación en derechos humanos, y organismos y entidades especializadas en España.

Bäckman, Elisabeth / Trafford, Bernard, **Democratic governance of schools. Learning and living democracy**. Ed. Council of Europe Publishing. January, 2007. 98 págs. Puede solicitarse en publishing@coe.int

Sistema Interamericano:

Instituto Interamericano de Derechos Humanos



I Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Desarrollo normativo. Un estudio en 19 países. San José (Costa Rica), Diciembre, 2002. 44 págs. Mide y compara los progresos normativos de los países de la Región en materia de educación en derechos humanos. Accesible en: <http://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1917/i-informe-espanol-2002.pdf> .

III Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Desarrollo en la formación de educadores. Un estudio en 19 países. San José (Costa Rica), Diciembre, 2004. 70 págs. Estudio descargable desde: <http://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1910/iii-informe-edh-2005.pdf> ,

X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Desarrollo en las *políticas de convivencia y seguridad escolar* con enfoque de derechos. Un estudio en 19 países. San José (Costa Rica). Diciembre, 2011. 103 págs. Con anexo sobre los dos ciclos de Informes. En <http://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1525/x-informe-interamericano-2011-esp-2011.pdf>



Naciones Unidas

Un concepto más amplio de la libertad: desarrollo, seguridad y derechos humanos para todos. Informe del Secretario General de las Naciones Unidas. Ed. Asociación para las Naciones Unidas en España, y Federación de Asociaciones de Defensa y Promoción de Derechos Humanos, Barcelona, 2005, 88 págs. Es el informe de Kofi Annan ante la Asamblea General sobre proyecto de reforma de las Naciones Unidas.

Capacitación en materia de derechos humanos. Manual de metodología. Serie capacitación profesional nº 6. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. N. York y Ginebra, 2001. 19 págs.



Derechos del niño

Peace Child International, Defiende tus derechos. Un libro sobre los derechos humanos – escrito, ilustrado y editado por jóvenes de todo el mundo. Traducción y edición, Correo del Maestro y Ediciones La Vasija. Uribe y Ferrari Editores, México DF, 2005. correo@correodelmaestro.com , www.correodelmaestro.com .

Prádenas Toro, Marcela, Y llegó el hombre del saco. Los derechos de la infancia. Editorial de Amnistía Internacional (EDAI), Barcelona, 2002. 126 págs.

Vicente Giménez, Teresa / Hernández Pedreño, Manuel (coords.), Los derechos de los niños, responsabilidad de todos. Aula de Debate, Universidad de Murcia, 2007. 267 págs.

Conflictos y Cultura de Paz

Boqué Torremorell, M. Carme, Construir la Paz. Transformar los conflictos en oportunidades. FPCEE Blanquerna (URL). CAM, Caja Mediterráneo, Obra Social, 2009.



García Blanco, Miriam, Integración de los inmigrantes a través de la escuela. En Fundación Encuentro; Informe España 2005. Capítulo II. PDF en:

http://www.fund-encuentro.org/informe_espana/indiceinforme.php?id=IE12

Discriminación

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Los perfiles de la Discriminación en España: Análisis de la Encuesta CIS-3.000. Percepción de la discriminación en España. Autoría: ALTER, Universidad Pública de Navarra. Ed. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Centro de Publicaciones. Madrid, 2014.

ECRI (European Commission against Racism and Intolerance)

Recomendación de política general nº 10, para luchar contra el racismo y la discriminación racial en y a través de la educación escolar. Adoptada el 15 de diciembre de 2006. Editada por el Consejo de Europa.

European Commission
against Racism and Intolerance



Materiales curriculares y diversidad cultural. Crítica, análisis y propuestas. El tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto. Monográfico. Asociación de Enseñantes con Gitanos, Centro de Documentación. 54 págs.

Rodríguez San Julián, Elena / Megías Quirós, Ignacio, ¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. FAD, Madrid, 2015. 402 págs. Investigación a más de 2.000 alumnos escolarizados en ESO, Bachillerato y FP, en 26 centros de 6 CCAA. Trata de estereotipos comunes; relaciones de amistad; relaciones de pareja; relaciones sexuales; igualdad y desigualdades de género; violencia en las parejas; proyección futura y prioridades; ensayo de tipología. Descarga en pdf desde:

<http://adolescenciayjuventud.org/es/component/zoo/item/fuerte-como-papa-sensible-como-mama-identidades>

CONVIVES

en las redes sociales

CONVIVES EN LAS REDES

sumario

Mucho se ha dicho, compartido, tuiteado y retuiteado en nuestras redes sociales. Ya formas parte de ellas? En esta sección te destacamos lo más sonado:



En nuestro twitter [@aconvives](#)



El tuit que + a gustado: "La mediación escolar otorga el derecho al alumnado de participar en la gestión de los conflictos que le afectan. Es escuela de democracia".



Lo + retuiteado: "La escuela debe pasar de las pedagogías pasivas a las activas. La solución consiste en operar en clave constructivista. De J.Pardo en [@aiovaiedu](#)".

También, lo más retuiteado este mes han sido la serie de tuits que, sobre aprendizaje y servicio solidario, hemos hecho a mediados de noviembre. Se basan en un texto de [@urunajp](#).

Aprendizaje y Servicio porque...

-  refuerza la motivación del alumnado, mejora el clima del aula y la convivencia
-  educa en la necesidad del servicio a los demás
-  toma contacto con las profesiones, le ayuda a construir su proyecto de vida
-  proyecta una imagen positiva del adolescente como colectivo que mejora la sociedad
-  garantiza el desarrollo de una educación integral basada en valores colectivos
-  promueve la apertura al exterior por parte de los centros escolares
-  responde a la necesidad de educar para la vida y para los problemas de la sociedad
-  mejora los resultados escolar y consigue el éxito de todo el alumnado



En nuestro Facebook de [/aconvives](#)

A raíz de las Jornadas de Convivencia Escolar en Madrid convocadas por el MEC y sobre algunas noticias de prensa, lo más discutido en nuestro grupo privado de Facebook ha sido la deriva hacia un enfoque negativo, basado en riesgos y en la respuesta policial como respuesta al acoso escolar. En Convives nos hemos posicionado a favor de crear condiciones y estructuras que permitan a nuestro alumnado construir los valores en los que se asienta la convivencia positiva.

Lo que + ha gustado ha sido...

- 👍 Nérida Zaitegi analiza como los Equipos Directivos pueden promover las condiciones para crear ambientes de colaboración entre los miembros de la comunidad educativa que creen vínculos positivos entre las personas que la componen y fomenten su bienestar. Léelo en: <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/2015/09/el-equipo-directivo-y-el-bienestar-del.html>
- 👍 "Entre el 5% y el 10% de los niños sufren acoso escolar.", la necesidad de implantar un modelo educativo basado en la convivencia para prevenir el acoso escolar. Léelo en: <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/2015/09/un-modelo-educativo-basado-en-la.html>
- 👍 ¿Cuáles son los principios educativos declarados en la LOMCE? ¿Se persiguen realmente esos objetivos o bien el papel lo aguanta todo? ¿Los talentos son distinta cantidad de inteligencia? Pedro Uruñuela nos cuenta cómo la LOMCE no potenciará el desarrollo de todas las inteligencias ni cumplirá un papel compensador de las situaciones sociales desfavorecidas de origen. Léelo en: http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/2015/10/la-educacion-en-la-lomce-segun-pedro_10.html



3.

En nuestro Blog <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>

Lo + visto en el blog hasta el momento:

- 📧 Cuando la violencia estructural se llama acoso.
- 📧 Las emociones y el acoso escolar
- 📧 Revista convives nº 10 Atención a la diversidad y Convivencia
- 📧 Revista Convives nº 11 Bienestar docente y Convivencia
- 📧 Acoso Escolar una responsabilidad compartida

Lo + compartido desde el blog:

- 📧 Seminario sobre los conflictos en la escuela
- 📧 Revista Convives nº 5 Coeducación para la Convivencia
- 📧 La materia de educación emocional en el IES Asta Regia de Jérez de la Frontera



Próximo número



convives

Asociación para
la convivencia positiva
en los centros educativos

Una red de personas
comprometidas con la
convivencia positiva, la
educación y los ddhh.

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>
aconvives@gmail.com

sumario



APA del IES La Serna de Fuenlabrada

CONVIVES

CONVIVENCIA POSITIVA: LA VOZ DE LAS FAMILIAS

Y próximamente....

A word cloud centered around the word "convivencia". The word "convivencia" is the largest and most prominent. Other words include "formación del profesorado", "educación para la paz", "tutoría", "competencias social y ciudadana", "interculturalidad", "redes sociales y adolescencia", "violencia de género y adolescencia", "educación afectivo sexual", "políticas educativas", and "no funciona". The words are arranged in a circular pattern around the central word.

convivencia

formación del profesorado

educación para la paz

tutoría

competencias social y ciudadana

interculturalidad

redes sociales y adolescencia

violencia de género y adolescencia

educación afectivo sexual

políticas educativas

no funciona

Ahora tú tienes la palabra:

Como venimos diciendo desde el número 0, esta es una publicación de ida y vuelta.

Necesitamos saber quién la lee y que uso se hace de ella. ¿Sirve para algo? ¿Facilita la tarea a quienes la leen?, ¿en qué?, ¿qué es más útil y qué menos?, ¿qué sobra o qué falta? ...

Todo esto nos lo preguntamos la gente de CONVIVES, pero no tenemos las respuestas.

Pedimos vuestra colaboración:

1. Opiniones, críticas, etc. sobre el contenido de la revista
2. Colaboraciones en forma de artículos, experiencias, ideas y sugerencias de todo tipo.

¿Cómo hacerlo?

1. A través de la web de la asociación donde está alojada la revista:

convivesenlaescuela.blogspot.com.es

2. Enviando un correo electrónico a

aconvives@gmail.com o tagrado@gmail.com

Cuanto más seamos, más podremos compartir y enriquecernos, de modo que más posibilidades tendremos de hacer mejor las cosas y, así, contribuir a facilitar la tarea a todo el profesorado comprometido con la mejora de la convivencia en los centros educativos.