

## V. II. Sobre la Educación para los Derechos del Hombre: fundamentos, práctica y actividades educativas

**Fernando Sadio Ramos**

Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal  
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.  
Universidad de Granada, España

### Resumen

Este artículo versa sobre la problemática de la Educación para los Derechos del Hombre, tratando de presentar actividades educativas que puedan ser utilizadas en contextos escolares en los que la socialización de los alumnos sea un objetivo educativo. La diversidad cultural corresponde a una dimensión de la Dignidad del Hombre traducida en derechos propios para los que hay que concienciar a todos los miembros de las Comunidades Educativas y de ahí la importancia de trabajar los Derechos del Hombre en el contexto educativo. Con el fin de utilizar esas actividades de Educación para los Derechos del Hombre, se presentan en este artículo las ideas fundamentales que presiden su práctica. El texto contiene, así, 4 partes (a las que se añade un *Prólogo* y un *Epílogo*) a lo largo de las cuales intentamos fundamentar pedagógica y didácticamente las propuestas de actividades que se hacen. La primera parte contiene la justificación de la importancia de la inclusión de la Educación para los Derechos del Hombre en la escuela, prosiguiendo la segunda una presentación de este tipo de educación, de que se dan indicaciones prácticas de índole pedagógica y didáctica en la tercera. La cuarta parte presenta dos actividades educativas, en las que se detalla su fundamentación y perspectiva pedagógica y didáctica, sus objetivos, las condiciones de realización, consejos específicos en cuanto a su desarrollo y documentos a utilizar en la realización de las mismas.

Los Derechos del Hombre tratados en ellas son de carácter económico, social y cultural, y permiten profundizar en cuestiones relacionadas con la exclusión, discriminación y justicia social, reflexionando sobre aspectos de las sociedades actuales y desarrollando perspectivas prácticas de actuación frente a problemas de esa naturaleza.

### Palabras clave

Actividades educativas, Derechos del Hombre, Dignidad humana, Educación no-formal, Educación para los Derechos del Hombre

## **Abstract**

This article deals with Education for Human Rights, and presents activities which may be used in the classroom where the socialization of students is an educational objective. Cultural diversity is a dimension of Human Dignity, with its own Human Rights, and every member of Educational Communities should be aware of it. Arising from this need, it is important to include Human Rights Education in all education contexts. In order to clarify these educational activities, in this article we present fundamental theories which precede their practice. The text contains 4 parts (as well as a Prologue and an Epilogue), in which we examine the pedagogical and didactic bases of the educational activities. The first part contains a justification for the inclusion of Human Rights Education in school. The second puts forward the main ideas characterising this kind of education, while in the third some practical pedagogical and didactic perspectives are given. The fourth part contains two educational activities which may be carried out with students. For each activity we outline its basic pedagogical and didactic ideas, its objectives and classroom conditions required, and we provide instructions and worksheets.

The Human Rights dealt with in our activities are social, economic and cultural in character and they invite reflection on issues relating to social exclusion, discrimination and injustice in today's society.

## **Keywords**

Educational activities, Human dignity, Human Rights, Human Rights Education, Non-formal education

## **0. Prólogo**

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

En este artículo se presentan dos actividades educativas de educación no-formal en las que el tema de la concienciación para la Dignidad del Hombre y sus Derechos es fundamental. Tales actividades son desarrolladas por los miembros integrantes de la organización intergubernamental Consejo de Europa en el desarrollo de los programas de ésta, que intentan promover los Derechos del Hombre, la ciudadanía democrática y sus valores en los países que la constituyen. Nuestra institución –Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra– viene desarrollando

un proyecto de Educación para los Derechos del Hombre y la Ciudadanía desde 2002 (Ramos, 2005; 2006), en cooperación con el Centro Europeo de Juventud de Budapest del Consejo de Europa, en el ámbito del cual es fundamental la utilización y la diseminación del libro *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People* (Brander; Keen; Lemineur, 2002), tarea en la que este artículo se inserta.

El texto contiene 4 partes, además del *Prólogo* y del *Epílogo*, desarrollando un proceso en el que intentamos fundamentar pedagógica y didácticamente las propuestas de actividades que se hacen. La primera parte contiene la justificación de la importancia de la inclusión de la Educación para los Derechos del Hombre en la escuela, prosiguiendo en la segunda una presentación de este tipo de educación, de que se dan indicaciones prácticas de índole pedagógica y didáctica en la tercera. La cuarta parte presenta dos actividades educativas, en las que se detalla su fundamentación y perspectiva pedagógica y didáctica, sus objetivos, las condiciones de realización, consejos específicos cuanto a su desarrollo y documentos a utilizar en la realización de las mismas. Los Derechos del Hombre tratados en ellas son de carácter económico, social y cultural, y permiten profundizar cuestiones relacionadas con la exclusión, discriminación y justicia social, reflexionando sobre aspectos de las sociedades actuales y desarrollando perspectivas prácticas de actuación frente a problemas de esa naturaleza. Bien que las actividades presentadas en este artículo estén pensadas primeramente para ser realizadas con jóvenes (pudiendo ser adaptadas para niños), su aplicación con adultos en formación (por ejemplo, miembros de los diversos estamentos educativos) es también posible y muy provechosa.

### **1. Justificación de la Educación para los Derechos del Hombre en la escuela<sup>1</sup>**

Son muchas las cuestiones y aspectos a tener en cuenta en el proceso de socialización de los miembros de las sociedades plurales y múltiples que son hoy las de los países que acogen inmigrantes y que se caracterizan por, en virtud de su carácter democrático, lidiar con la diferencia y diversidad cultural a un nivel estructural y constitutivo. Hemos escogido -para tratar en nuestra contribución al Proyecto Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado- la cuestión de los Derechos del Hombre y de su inclusión en el proceso educativo y en el curriculum escolar. Su pertinencia es relevante por cualquier lado por que se quiera mirar el asunto (respeto de la diferencia e identidad personal y cultural y derecho a la educación, por ejemplo), pero destacaremos aquí la importancia educacional de la cuestión de los Derechos del Hombre en la Escuela y Sociedades contemporáneas en cuanto éstas deben contribuir a la manutención del patrimonio cívico y axiológico

---

de la civilización humana. Sobre esto, se adelantarán algunas indicaciones relativas al modo de efectuar la educación en y para estos valores humanos esenciales y, en otro apartado, se presentarán propuestas de actividades concretas de Educación para los Derechos del Hombre. Así, desarrollaremos una reflexión sobre el valor de los Derechos del Hombre y sobre la necesidad de preservarlos como legado insustituible del siglo XX para el futuro, dando seguimiento al *deber de memoria* preconizado por Primo Levi (Levi, 1997). Se ha terminado de celebrar los 60 años de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, y ya su desprecio y olvido se perfila con una cruel evidencia como resultado de la crisis económica, política, social y ambiental por la que pasa la Humanidad contemporánea, bajo los ataques feroces del capitalismo vigente, articulado ideológicamente y políticamente en el Consenso de Washington y su respectivo Decálogo, de 1989 (Williamson, 1990, 2004). Tenemos, todavía, que hacer frente a este impulso amnésico<sup>2</sup> recordando el horror que son las violaciones de los Derechos del Hombre, así como la urgencia de promover la Dignidad e intocabilidad del Hombre la cual es su núcleo antropológico (Pereira, 2003: 7). Esto implica que los derechos en los que aquella se consustancia son el ingrediente esencial de una cultura y práctica cotidianas que los debe respetar y tener en cuenta en todas sus dimensiones.

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

Así, hablar de Derechos del Hombre implica hablar simultáneamente de los procesos de *concienciación* para el valor de la Dignidad del Hombre y por medio de

---

los cuales el contenido de los Derechos del Hombre se convierta en algo integrante de la práctica personal y social cotidiana. Lo que se pretende de una sociedad *decente* es que el respeto por la intocabilidad del Hombre, así como el respeto por los derechos en los que ella se va plasmando, hagan parte de la cultura cotidiana de esa misma sociedad. Esos procesos –innúmeros cuanto a las posibilidades que la acción humana comporta– están íntimamente e inevitablemente conectados con la Educación, cualquiera que sea el contexto y el modo en que ellas se practiquen. Subrayamos, todavía, que no es solamente a la Educación que incumbe la reforma o la transformación de la sociedad (lo que, todavía, no les retira la respectiva responsabilidad (Pereira, 2003: 31-32; André, 2002). Sin la intervención política y ciudadana, por medio de la intervención de los agentes sociales de las diversas componentes estructurales de la sociedad, nada se podrá alcanzar. Si –y eso es lo que pensamos– la Política y la Educación son prácticas transformadoras de la sociedad<sup>3</sup>, eso lo es en la medida en que despiertan en las personas la conciencia del valor de su Dignidad y producen en ellas la voluntad de hacerla respetar, en ellas y –sobre todo– en los otros, a empezar por los más débiles y desprotegidos, pero también en lo que a otras culturas concierne y en el respectivo desarrollo de los Derechos del Hombre en sus contextos propios (Sen, 2003).

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

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

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

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

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

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

## 2. La Educación para los Derechos del Hombre<sup>4</sup>

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

Los Derechos del Hombre surgen como concretizaciones efectivas de algo que es su razón de ser: la *Dignidad del Hombre y su intocabilidad*. La idea fundamental que subyace a cualquier referencia a Derechos del Hombre es la de que el Hombre, por ser Hombre, es dotado de *dignidad*. Esta es asumida como siendo la fuente de todos los valores plasmados en los Códigos de Derechos del Hombre, la fuente inagotable de nuevas formas y creaciones de la Libertad presente en la praxis constitutiva de una sociedad que se rija por los Derechos del Hombre y los respete. *Tener Dignidad* significa que trascender el mero estatuto de hecho propio del ser-objeto integrante de la Naturaleza y ser dotado de Libertad para elegir su destino de acuerdo con lo que esa misma Libertad determina (Mirandola, 2008: 53-61).

Transcendente al estatuto de mero hecho objetivo, la Dignidad se dice de muchas maneras y se concretiza de inúmeras formas. En ese sentido, la Historia, la Cultura y la Civilización nos permiten ver de qué modo se va dando contenido concreto a esa Dignidad fundamental y ontológica, que varía temporal y espacialmente, asumiendo siempre nuevas formas mediante la intervención de la praxis. Suponiendo que se va progresando –por muy poco que sea y por más retrocesos que se verifiquen– en el advenio de la Dignidad humana, podremos ver en la Historia un creciendo de concretizaciones de esa fuente del valor del Hombre. Los Códigos específicos y concretos en los que se plasma la Dignidad del Hombre, las culturas y respectivos valores informantes son, por eso, momentos en un proceso permanentemente *in fieri* de humanización del Hombre (Sen, 2003).

La noción de “Derechos del Hombre” corresponde a una exigencia que uno puede hacer por el hecho de ser Hombre, y que no depende por eso de una concesión u otro acto de cualquiera. Así, los Derechos del Hombre son naturales, hacen parte de la naturaleza o esencia del Hombre. No son otorgados por nadie a los Hombres, pero no son todavía un hecho automático, ya que dependen de la praxis humana para que surjan a lo largo de la Historia, constituyendo aquello que Immanuel Kant llamaba el Reino de la Libertad (Kant, 1960; 1983; 1985: 466-478). Es por eso también posible que se degraden y pierdan si la libertad no cuida de mantenerlos e incrementarlos, como es la situación presente de las sociedades contemporáneas; la alienación relativamente a la Dignidad que nos constituye es posible, mientras que la alienabilidad de los Derechos del Hombre ya no es aceptable en términos de su doctrina –nadie puede alienar sus Derechos del Hombre, son inalienables por naturaleza–. Los Derechos del Hombre se pautan también por la igualdad y

la universalidad: por el hecho de la naturalidad de ellos, todos los Hombres, por el hecho de ser Hombres e iguales en su Dignidad, tienen los mismos Derechos. Son además, interdependientes: un Derecho del Hombre implica todos los demás; el derecho a la vida no se puede ejercer plenamente sin la libertad; el derecho a la libertad nos es pleno sin el derecho a la educación y seguridad; la pobreza no permite acceder a la justicia y participación en la sociedad, por ejemplo.

Todos los Derechos del Hombre son una declinación del valor esencial de la Dignidad humana. Presuponen una concepción antropológica y ontológica de raíz aristotélica y nominalista, que da el primado al ser individual, es decir, a la Persona humana concreta, en cuanto verdadero sujeto de valores, derechos y fuente de los mismos. Sólo se puede hablar de Derechos de los Pueblos y de las Colectividades, por ejemplo, si se tiene en cuenta que lo realmente existente es la Persona humana individual y concreta (Rocha, 1985; Andorno, 2003).

Los Derechos del Hombre se fueron definiendo de modo sucesivo en la Historia, a lo largo de varias etapas (habitualmente llamadas “generaciones”) marcadas por la predominancia de una cierta dimensión de los mismos. Así podríamos hablar de la 1ª generación –los Derechos de la Libertad, es decir los Derechos Civiles y Políticos–, de una 2ª generación –los Derechos de la Igualdad, o sea, los Derechos Económicos, Sociales y Culturales– y de una 3ª generación<sup>5</sup> – los Derechos de la Solidaridad o Colectivos–. La primera generación contiene derechos tales como el de la libertad de expresión y de asociación, el derecho a la vida, a un juicio justo, a la participación en la vida política de la sociedad. Estos derechos han surgido a lo largo de los siglos XVII y XVIII y tienen preocupaciones de naturaleza política, visando limitar el poder del Estado hacia el individuo. Así, están centrados en la defensa de la libertad personal y la protección del individuo frente a la prepotencia del Estado. Ya la segunda generación se preocupa con los derechos tales como los derechos al trabajo, a la salud y a la educación. Estos son conquistados a lo largo de los siglos XIX y XX y dicen respecto a la vida en sociedad, el trabajo y la satisfacción de las necesidades básicas de la vida. Las ideas de base son la igualdad y la garantía de acceso a los bienes esenciales (sociales, económicos, cosas, servicios y oportunidades). La tercera generación de derechos, los de la solidaridad, colectivos o también llamados “emergentes” por el hecho de que estamos en pleno proceso de su definición, y promulgación, incluyen como ejemplos los derechos al desarrollo sustentable, a la autodeterminación de los pueblos, a la paz y a un ambiente sano. Tienen como idea central la solidaridad, ya que los temas sobre los cuales versan, sobretudo en las presentes circunstancias del mundo, no permiten que nadie se quede inmune y aislado, como si no le tocara de modo ninguno. Las cuestiones del ambiente y de la globalización en general son ejemplo claro de cómo esos



asuntos tienen efectos en todos y nadie les puede escapar. Hoy, todo se repercute en todo, de modo estrechamente interrelacionado, globalizado y en ese sentido los problemas son de todos y tienen que ser encarados colectivamente y solidariamente. Estos derechos son problemáticos en la medida en que su definición está en curso y dicen respecto a un sujeto colectivo, cuando la doctrina fundamental de los Derechos del Hombre los conecta con la Persona individual, único sujeto realmente existente. Entre los derechos de este tipo ya definidos, referimos el Derecho a la Autodeterminación de los Pueblos (en 1948, en la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*) y el Derecho al Desarrollo, declarado en 1986 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. El día 26 de Julio de 2010 a visto el reconocimiento efectivo del más reciente Derecho del Hombre, el *derecho al agua potable y el saneamiento*, caracterizado por ser *un derecho humano esencial para el pleno disfrute de la vida y de todos los derechos humanos* (ONU, 2010), ya defendido anteriormente en documentos de organizaciones relevantes (por ejemplo, WHO, 2003). En definición están también los derechos de áreas particularmente relevantes hoy día, como sean las del progreso científico y de la biotecnología.

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

A partir de estos presupuestos fundamentales, podemos decir que la finalidad esencial de la Educación para los Derechos del Hombre será la de contribuir para el advenimiento de una cultura de la que ellos sean parte integrante en la vivencia y la acción cotidiana de sus miembros, que los deben tomar como algo a ser preservado como condición primera y esencial para la promoción de la Dignidad del Hombre y de una vida que valga la pena vivir (Brander; Keen; Lemineur, 2002: 17-18). Tal cultura implica que el respeto por la Dignidad del Hombre debe enformar profundamente la práctica social e individual, tanto en el sentido de la manutención de las conquistas entretanto efectuadas, como en el de la promoción de nuevas dimensiones de realización de esa Dignidad a través de la crítica a las situaciones de hecho y de la inserción de nuevos valores en la realidad humana y social (Sen, 2003).

La Educación es, por su propia naturaleza, un terreno particularmente relevante para este desiderato y tiene, así, un fuerte componente de ciudadanía política. Por el hecho de estar situados en algún lugar de responsabilidad educativa, estamos siempre contribuyendo de una u otra forma para el respeto o –esperemos que no– desrespeto por los Derechos del Hombre.

Los contenidos<sup>6</sup> fundamentales de la Educación para los Derechos del Hombre podrán ser, sin exclusión de otras propuestas y formulaciones de los mismos, lo siguientes:

- a) Conocimiento y práctica de los Derechos del Hombre, del valor de la Dignidad humana y de los valores democráticos;
- b) Concienciación para la libertad constitutiva de la humanización del Hombre, de la identidad y de la diferencia antropológica que le constituyen individual y colectivamente;
- c) Desarrollo de competencias interpersonales e intelectuales, así como de competencias pragmáticas del lenguaje;
- d) Capacitación para el ejercicio de una ciudadanía activa y participativa.

En esta práctica educativa, al obrar localmente en los grupos de cuya responsabilidad estamos incumbidos, se introducen mudanzas en la realidad que, por su concurso recíproco, terminan por tener implicaciones en la mudanza global. Hecho esencial en este proceso es la concienciación de los agentes educativos para los valores de la Dignidad del Hombre y habilitarlos para reconocer sus violaciones, así como capacitarlos para intervenir en la promoción de su respeto en las más diversas circunstancias en las que ocurra la acción y la intervención de una persona en la sociedad.

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

Esencial y propio de esta perspectiva de educación es el hecho de centrarse en la autonomía del aprendiz, visto en una perspectiva global, apelando a sus intereses, necesidades y saberes previos, así como a su actividad autónoma, a su participación, y con recurso a procesos de aprendizaje significativo, cooperativo y experiencial

centrados en los procesos de aprendizaje y no en los productos. Es fundamental en esta perspectiva de educación, y en la línea de lo que decían Immanuel Kant de la libertad (Kant, 1784) y John Dewey de la democracia (Dewey, 1990), el reconocimiento de que la ciudadanía democrática y el respeto de los Derechos del Hombre son primordialmente aprendidos en la práctica de la ciudadanía democrática y de los Derechos del Hombre. Contextos de aprendizaje y de vida en los que esos valores sean vividos, en los que el pensamiento crítico, las competencias de comunicación y la toma de posiciones frente a las situaciones de desrespeto de la Dignidad del Hombre, son esenciales para que los mismos se puedan promover y desarrollar en los educandos. La tendencia contemporánea, de índole tecnocrático, va en el sentido contrario, como nos enseña José Gil al demostrar cómo la utilización de tecnologías sociales tiene un rol considerable en el desarrollo de una tiranía tecnológica en la gestión de los sistemas sociales y recursos humanos, contribuyendo para la subversión de la sociedad democrática y sus valores e incrementando la *interiorización de la obediencia* y el *gusto por la servidumbre* del Hombre actual (Gil, 2009: 51-56). Justo el fenómeno denunciado por Immanuel Kant y al que habría que recusar mediante el *supere aude* ilustrado y libre (Kant, 1784).

### **3. Indicaciones prácticas para el desarrollo de actividades de educación para los Derechos del Hombre<sup>7</sup>**

Postulados estos principios pedagógicos, en los que reside ya lo fundamental a cerca de la práctica de la Educación para los Derechos del Hombre, presentamos algunas indicaciones prácticas sobre la conducción de actividades educativas sobre la temática de los Derechos del Hombre, que son todavía transferibles a la educación en valores en general.

La primera observación va en el sentido de señalar la ausencia de una forma única de actuar en este ámbito. La diversidad y multiplicidad de perspectivas, así como de formas de actuación, son un hecho irreductible al que hay que tener en cuenta. Es necesario, así, que se adecue para cada situación concreta, cada grupo específico, cada problema particular, un modo de obrar propio y recurrir a las estrategias y técnicas más diversas. Es fundamental para eso evaluar y determinar cuáles son las necesidades educativas particulares del grupo de que estamos encargados en determinado momento formativo.

A partir de esto, tengamos en cuenta la importancia de:

- a) Centrar el proceso de aprendizaje en el aprendiz;
- b) valorizar su actividad personal y su capacidad de actuar autónomamente;

- c) tener en cuenta el contexto social de los miembros del grupo y sus saberes previos;
- d) utilizar actividades participativas y cooperativas;
- e) no pretender que el facilitador/ animador/ educador o profesor posea el saber absoluto;
- f) no tratar el aprendizaje como una entidad pasiva y amorfa;
- g) valorizar las cuestiones y las preguntas, las divergencias de opinión, las controversias y polémicas, hasta los conflictos, entendiéndolos como recursos educativos fundamentales; la discusión es esencial en los asuntos de Derechos del Hombre los cuales son, por naturaleza, polémicos y generan entendimientos diversos de la misma cosa;
- h) abordar los asuntos de forma pluralista;
- i) dar primacía a la acción (el *learning-by-doing* de John Dewey);
- j) hacer seguir la acción de la reflexión sobre las actividades realizadas;
- l) transferir los resultados del aprendizaje para nuevas situaciones posibles o reales;
- m) utilizar sistemáticamente el trabajo de grupo, siempre orientado por tareas concretas, cuestiones y problemas específicos que necesiten de resolución; las diversas técnicas de animación de grupos, tomadas aisladamente o combinadas, son excelentes recursos para motivar y desarrollar la actividad de los participantes;
- n) promover la participación en la realización de tareas y la democracia en la organización del ambiente de trabajo;
- o) abrir las actividades a la realidad envolvente y favorecer la inclusión de hechos, acontecimientos y materiales correspondientes;
- p) promover la mudanza social a partir de la base (*bottom-up change*) y no a partir del topo (*up-bottom change*);
- q) utilizar como estrategia de conducción de las actividades la facilitación y no la enseñanza magistral; el facilitador, a través del diálogo y de la mayéutica, crea contextos en los que las personas descubren por sí mismas lo que ya poseen por sí mismas, buscan aprender más y exploran su potencial de crecimiento personal; esta perspectiva implica la creencia y la confianza en las capacidades de las personas, así como en el hecho de que deben ser democráticamente consultadas y responsabilizadas a cerca de los asuntos que les dicen respecto y para los cuales deben buscar soluciones; desnecesario será decir que el propio facilitador también crece en este proceso educativo.

#### 4. Actividades prácticas de educación para los Derechos del Hombre

Presentamos a continuación dos actividades educativas prácticas sobre la temática de los Derechos del Hombre y que pueden, en su caso, ser realizadas con jóvenes. Como hemos señalado, tienen su origen en el manual *Compass*, al que se trata de diseminar en el ámbito de la acción educativa del Consejo de Europa, y han sido objeto de algunas adaptaciones. La necesidad de redactar este artículo en español nos llevó a utilizar aquí la traducción española de ese libro hecha por la Asociación EUROACCIÓN (Asociación EUROACCIÓN, 2005), por acuerdo con el Consejo de Europa (Asociación EUROACCIÓN, 2005: 4) que así la legitima<sup>8</sup>.

Ambas actividades presentadas contienen indicaciones prácticas relativas al modo de realizarlas, indicaciones esas que hay que referir al telón de fondo pedagógico y didáctico adelantado anteriormente. Sus temáticas están sobretodo relacionadas con los Derechos del Hombre de 2ª Generación –sociales, económicos y culturales– y permiten reflexionar y discutir cuestiones de exclusión, discriminación y justicia social en nuestras sociedades.

##### 4. 1. Actividad 1 – Un paso al frente

*Todo fluye de los derechos de los otros y de mi deber interminable de respetarlos.*

*Emmanuel Lévinas*

Esta actividad tiene como temas a tratar mediante su desarrollo la discriminación y xenofobia, la pobreza y los Derechos del Hombre. Le subyace una perspectiva conceptual según la cual, si bien que seamos todos iguales en Dignidad y Derechos, de facto unos son más iguales que otros, según el dicho famoso retirado de la obra *Animal Farm*, de George Orwell. Para que crezcan en la conciencia del hecho de la discriminación –y algunas de sus diversas formas relevantes– de las personas, así como de la Dignidad humana y su traducción en los Derechos del Hombre, se propone a los participantes una experiencia de *empatía* y colocación en el lugar del Otro, experimentando cómo será ser otra persona en su sociedad. Se proponen para tratamiento los siguientes asuntos: a) La desigualdad social como una fuente frecuente de discriminación y exclusión; b) la empatía y sus límites.

La actividad se dirige hacia el alcance de los siguientes objetivos: a) promoción de la empatía con los otros que son diferentes; b) aumentar el conocimiento de la desigualdad de oportunidades en la sociedad; c) fomentar la comprensión de las posibles consecuencias personales por pertenecer a ciertas minorías sociales o grupos culturales.

La actividad no tiene un grado considerable de complejidad ni es muy difícil de realizar procesalmente y en términos de materiales a utilizar. El tamaño del grupo debe situarse entre los 10 y los 30 elementos y se propone un tiempo ideal de 60 minutos para su desarrollo. Como materiales a utilizar se requiere lo siguiente: a) Tarjetas de roles y lista de “Las situaciones y los acontecimientos” (ésta sólo para el facilitador) (v. al final de esta presentación); b) un espacio abierto (un pasillo, una habitación grande o al aire libre); c) un aparato de audio y música tranquila y relajante.

La preparación debe seguir estos dos pasos: a) Lectura de la lista de “Las situaciones y los acontecimientos” y su adaptación al grupo con que se esté trabajando en el momento; b) redacción de las tarjetas de roles, preparando una para cada participante; se debe preparar la hoja según el modelo presentado abajo (pero adaptada a la situación del grupo en concreto), copiarla, recortar las tiras y doblarlas.

En la ejecución de la actividad, hágase el siguiente:

- 1) Creación de un ambiente tranquilo con música suave de fondo. Alternativamente, se puede pedir silencio a los participantes.
- 2) Repartición de las tarjetas de roles al azar, una a cada participante, que las deben guardar para sí mismos y no enseñarlas a nadie.
- 3) Invítase a los participantes a sentarse (preferiblemente en el suelo) y a leer su tarjeta de rol (para sí mismo, repítase, sin dar a conocer a nadie su contenido).
- 4) Pídase a los participantes que comiencen a entrar en su papel. Para ayudarles, léase alguna de las siguientes preguntas, deteniéndose después de cada una, para darles tiempo de reflexionar y construir un retrato de sí mismos y de sus vidas:

¿Cómo era tu niñez? ¿En qué tipo de casa viviste? ¿Qué clase de juegos jugaste?  
¿Qué tipo de trabajo tenían tus padres?

¿Cómo es tu vida diaria? ¿Dónde te socializas? ¿Qué haces por la mañana, por la tarde, por la noche?

¿Qué estilo de vida tienes? ¿Dónde vives? ¿Cuánto dinero ganas al mes? ¿Qué haces en tu tiempo libre? ¿Qué haces en tus vacaciones?

*¿Qué te emociona y qué temes?*

- 5) Pídase a los participantes que permanezcan en silencio absoluto formando una fila, uno al lado del otro (como en una línea de partida).
- 6) Hágaseles saber que se va a leer una lista de situaciones o acontecimientos. Cada vez que puedan contestar “sí” a la situación, deberán dar un paso al frente. En caso contrario, deberán permanecer en el lugar donde están y no moverse.
- 7) Léanse las situaciones de una a una. Hágase una pausa entre ellas para dar

tiempo a la gente que dé un paso al frente y echar una mirada alrededor para fijarse en las posiciones de los demás participantes.

- 8) Al final, invítense a todos a fijarse en sus posiciones finales. Entonces se les dará un par de minutos para salir del papel antes de pasar a la evaluación en plenaria.

El proceso de concienciación al que deben aspirar estas actividades educativas se inicia en seguida procediendo a una reflexión y evaluación final de aquello que se ha vivido y experimentado en la primera fase del ejercicio. Esta fase de reflexión y evaluación puede ser realizada con apoyo de las siguientes sugerencias.

Debe comenzarse por preguntar a los participantes sobre la experiencia que vivieron y cómo se sintieron durante la actividad realizada para pasar a hablar, después, de los temas que salieron a la luz y de lo que aprendieron. Se pueden hacer preguntas como estas: 1) ¿Cómo se sintieron al dar o no dar un paso al frente? 2) Para los que a menudo dieron un paso al frente ¿en qué punto comenzaron a advertir que los otros no se movían tan rápidamente como ellos? 3) ¿Sintió alguno que había momentos en que sus Derechos Humanos básicos se ignoraban? 4) ¿Pueden adivinar los roles de los otros? (Se permite en este momento de la discusión y que los participantes revelen sus roles en la actividad anterior). 5) ¿Fue fácil o difícil simular diferentes roles? ¿Cómo se imaginaron que era la persona que representaban? 6) ¿Refleja el ejercicio, de alguna manera, a la sociedad? ¿Cómo? 7) ¿Qué Derechos Humanos están en juego en cada uno de los roles? ¿Podría decir alguno que sus Derechos Humanos no se respetaron o que no tuvieron acceso a ellos? 8) ¿Qué primeros pasos se podrían dar para equilibrar las desigualdades en la sociedad?

Durante el proceso de reflexión y evaluación final es importante explorar de dónde sacaron los participantes la información acerca del carácter del papel que tuvieron que representar. ¿Fue por experiencia personal o por otras fuentes de información (noticias, libros, chistes)? ¿Están seguros de que la información y las imágenes que ellos tienen de los personajes son realistas? De esta manera es posible introducir la función de los estereotipos y prejuicios y explorarlos.

En esta actividad es especialmente pertinente hacer las conexiones entre las diferentes generaciones de derechos (civiles/políticos y sociales/económicos/culturales) y el acceso a ellos. Los problemas de la pobreza y la exclusión social son no sólo un problema de derechos formales –aunque esto sea así en el caso de los refugiados y solicitantes de asilo por ejemplo–, pero a menudo son antes generados por la (im)posibilidad y el modo de (no)acceso efectivo a esos derechos.

Algunos consejos prácticos se pueden dar a los facilitadores de estas actividades educativas. Por ejemplo, si la actividad es realizada al aire libre, conviene uno

asegurarse de que los participantes le pueden escuchar, especialmente si se tiene un grupo grande, en cuyo caso se podría necesitar de un facilitador adjunto para transmitir las situaciones. Otra sugerencia va en el sentido de dar a conocer que, en la fase de meterse en el rol, al principio, es posible que algunos participantes digan que saben poco acerca de la vida de la persona que ellos tienen que representar. A lo que se debe contestar que eso no es especialmente importante, y que deben utilizar su imaginación para hacerlo lo mejor posible.

El poder educativo y de concienciación de esta actividad se encuentra en el impacto que genera el ver que la distancia va aumentando constantemente entre los participantes, especialmente al final cuando hay una distancia grande entre aquellos que dieron un paso al frente con frecuencia y aquellos que no lo hicieron. Para aumentar el impacto, es importante que se ajusten los roles reflejando las realidades de la vida de los participantes del grupo específico con el que se está trabajando en aquel momento. Este proceso de adaptación de los papeles debe hacerse asegurándose el facilitador de la actividad de que sólo una minoría de los participantes pueda dar pasos al frente (es decir, que puedan contestar "sí"). Hay que prever también la posibilidad de tener que idearse más papeles si el grupo es grande.

El ejercicio puede ser enriquecido. Dependiendo del contexto social en el que tenga lugar el trabajo educativo, se puede invitar a representantes de grupos de apoyo a minorías culturales o sociales para que hablen al grupo. Conviene que el facilitador se informe sobre los temas por los que luchan esos grupos y cómo les pueden el facilitador y los jóvenes ayudar. Una reunión cara a cara puede ser también una oportunidad para establecer o revisar algunos de los prejuicios o estereotipos que se evidenciaron durante la discusión.

La acción posterior a la realización del ejercicio puede ser convocada por ejemplo recopilando las sugerencias obtenidas en los procesos referidos en el párrafo anterior. Se puede hacer un seguimiento relativo al modo como se podrá ayudar a los grupos y a las organizaciones que trabajan con minorías culturales o sociales, y convertir las ideas en acciones prácticas.



*Material a utilizar:*

**1) Tarjetas de roles:**

Eres una madre soltera desempleada	Eres la hija del gerente del banco local. Actualmente estudias economía en la universidad
Eres una niña árabe musulmana que vive con sus padres, muy devotos de su religión	Eres un soldado del ejército realizando el servicio militar obligatorio
Eres el presidente de una organización de jóvenes del partido político actualmente en el poder	Eres un joven discapacitado que sólo puede moverse en silla de ruedas
Eres una gitana que nunca terminó la escuela primaria	Eres una prostituta de edad media que es VIH positiva
Eres un profesor desempleado en un país cuyo idioma no dominas con fluidez	Eres un refugiado de Afganistán de 24 años de edad
Eres un joven de 27 años de edad, sin hogar	Eres un joven de 19 años hijo de un agricultor en un pueblo lejano de las montañas
Eres una modelo de origen africano	Eres una lesbiana de 22 años de edad
Eres la novia de un joven artista adicto a la heroína	Eres un trabajador jubilado de una fábrica de zapatos
Eres un inmigrante ilegal de Mali	Eres el propietario de una exitosa empresa de importaciones y exportaciones
Eres hijo de un inmigrante chino que tiene un exitoso comercio de comida rápida	Eres la hija del embajador estadounidense en el país en que vives

**2) Situaciones y acontecimientos**

Léanse las siguientes situaciones en voz alta, haciendo una pausa después de leer cada situación para que los participantes den un paso al frente y puedan ver lo lejos que se han movido unos en relación a otros.

Lista de situaciones

- a) Nunca enfrentaste una dificultad financiera grave.
- b) Tienes una casa decente con línea teléfono y televisor.
- c) Sientes que tu idioma, religión y cultura son respetados en la sociedad en la que vives.
- d) Sientes que tu opinión en asuntos sociales y políticos importan, y tus puntos de vista son escuchados.
- e) Otras personas te consultan sobre diferentes asuntos.
- f) No temes ser detenido por la policía.
- g) Sabes a dónde acudir para pedir consejo y ayuda cuando lo necesitas.
- h) Nunca te sientes discriminado a causa de tu origen.
- i) Tienes protección social y médica adecuada a tus necesidades.
- j) Puedes irte de vacaciones una vez al año.
- l) Puedes invitar a tus amigos a cenar a tu casa.
- m) Tienes una vida interesante y eres positivo acerca de tu futuro.
- n) Sientes que puedes estudiar y puedes elegir tu profesión.
- o) No tienes miedo a ser acosado o ser atacado en las calles, o en los medios.
- p) Puedes votar en las elecciones nacionales y locales.
- q) Puedes celebrar las fiestas religiosas más importantes con tus amigos y parientes.
- r) Puedes participar en un seminario internacional en el exterior.
- s) Puedes ir al cine o al teatro por lo menos una vez a la semana.
- t) No sientes temor por el futuro de tus hijos.
- u) Puedes comprar ropa nueva por lo menos una vez cada tres meses.
- v) Puedes enamorarte de la persona de tu elección.
- x) Sientes que tus competencias son apreciadas y respetadas en la sociedad en la que vives.
- z) Puedes utilizar y beneficiarte de Internet.

**3) Declaración Universal de los Derechos del Hombre, para referir los derechos analizados y abrir perspectivas futuras.**

**4. 2. Actividad 2 – La historia de Ashique**

*La explotación infantil crea ingresos necesarios para familias y comunidades.*

*Elimínala y serán los niños los que más sufran. ¿Es así?*

Esta actividad educativa tiene como temática fundamental la infancia, los Derechos sociales y la globalización. Su perspectiva educativa está dirigida hacia la exploración, en pequeños grupos, de los siguientes asuntos: a) La realidad de la explotación infantil; b) Las causas de la explotación infantil. Con esta actividad procuramos tratar del derecho a la protección contra formas de trabajo dañino y la explotación, del derecho a la educación y del derecho al juego y a la recreación por parte de los niños.

Los objetivos educativos a conseguir serán los de: a) Aumentar el conocimiento sobre la realidad de la explotación infantil; b) desarrollar el pensamiento crítico sobre

la complejidad del problema; c) fomentar los valores de justicia y el sentimiento de responsabilidad para encontrar soluciones.

Se requiere para su realización que el grupo de participantes sea integrado por más de 5 personas y resulta un poco más complejo que el anterior por lo que conviene dedicar a su curso 90 minutos.

Los materiales a utilizar son los siguientes: a) Copia de los hechos de la vida de Ashique (en el final de esta presentación), una copia por participante cada participante; b) bolígrafos y rotuladores; c) cartulinas u hojas grandes (A3) que contendrán el diseño de “ideas para soluciones”: una por grupo pequeño y otra más para todo el grupo reunido en plenaria. Conviene que el facilitador recopile información adicional para presentar la actividad (se indican algunas posibles fuentes en el final de esta presentación, pero no son excluyentes de otras que se entienda ser pertinentes).

En la ejecución, habrán de seguirse estas indicaciones procesuales:

- 1) Dígase a los participantes que la actividad está basada en el caso de Ashique, un niño trabajador de Pakistán y que el objetivo es buscar maneras de cambiar la situación de Ashique.
- 2) Como “calentamiento” para la actividad, se puede realizar una ronda de “cuenta cuentos”, inventa una historia imaginativa sobre un día en la vida de Ashique; siguiendo el círculo, cada participante debe añadir una frase a la historia.
- 3) Divídanse a los participantes en grupos de 5 personas como máximo. Se entrega a cada uno una copia de los hechos de la vida de Ashique, dándoles cinco minutos para leer y compartir sus comentarios.
- 4) Cada grupo recibe después una copia de la hoja “ideas para soluciones”. Explíqueseles que su labor consiste en realizar una lluvia de ideas para encontrar soluciones a los problemas a los que se enfrenta Ashique y otros niños trabajadores. Tienen que escribir en las columnas apropiadas las medidas que se pueden adoptar para solucionar el problema “para mañana”, “para el mes que viene” y “para el futuro”, tarea para la que disponen de 30 minutos y que será después presentada por un portavoz del grupo en plenaria.
- 5) Una vez reunidos los grupos en plenaria, y por rondas, tienen que unificar las ideas propuestas para cada columna. El facilitador resume las ideas en la cartulina, permitiendo –si surge– el debate, pero teniendo atención al tiempo.
- 6) Cuando esté completa la tabla, se pasa a la realización de un debate más profundo, seguido de la reflexión y evaluación final.

Para efectuar la reflexión y evaluación final se debe tener en cuenta que la intensidad y calidad del debate dependerá del conocimiento general de los

participantes, pero que hay que intentar cubrir cuestiones de su punto de vista sobre el trabajo infantil así como de las posibles soluciones a ese problema. Las siguientes cuestiones planteadas a los participantes pueden ayudar en el proceso de reflexión e evaluación: 1) ¿Cuánto sabían los participantes sobre la existencia de la explotación infantil antes de realizar esta actividad? ¿De dónde habían obtenido la información? 2) ¿Existe el trabajo infantil en tu país o ciudad? ¿Qué tipo de trabajo realizan los niños y por qué trabajan? 3) ¿Deberían trabajar los niños? ¿Deberían poder elegir si quieren trabajar o no? 4) “La explotación infantil crea ingresos necesarios para familias y comunidades. Elimínala y serán los niños los que más sufran.” ¿Cuál es tu respuesta a esto? 5) ¿De qué manera nos beneficiamos nosotros, como consumidores, de la explotación infantil? 6) ¿Ha sido difícil pensar en medidas para solucionar la explotación infantil? ¿Cuál de las tres columnas, “para mañana”, “para el mes que viene” o “para el futuro”, ha sido la más difícil de completar? ¿Por qué? 7) Se han hecho muchas declaraciones y conferencias nacionales e internacionales sobre el tema de la explotación infantil. ¿Por qué sigue siendo un problema de tal envergadura en el mundo? 8) ¿Quién debería ser el responsable de solucionar el problema? (*Con un rotulador de otro color se escriben las sugerencias en la tabla*) 9) ¿Puede la gente normal como tú y como yo solucionar este problema? ¿Cómo y cuándo?

Los facilitadores podrán tener en cuenta en la realización de esta actividad algunos consejos prácticos. Si los participantes tienen un conocimiento muy limitado sobre la explotación infantil, se puede comenzar la actividad facilitando información sobre el trabajo infantil y sus consecuencias (se indican en el final de esta presentación posibles fuentes para obtenerla). Puede que les resulte difícil a los grupos rellenar las dos primeras columnas (mañana y el mes que viene) y que se sientan impotentes y frustrados por ello. Se les puede motivar leyendo la siguiente declaración: “La tarea es grande, pero no tanto como para ser inabarcable o imposible de manejar. Es necesario que los países en vías de desarrollo se enfrenten a la explotación infantil. Lo que ha causado el problema de la explotación infantil aquí no es en realidad una escasez de recursos, sino la falta de voluntad real. No permitamos que esto siga así.” (Tribunal Supremo en el caso de *M.C. Mehta contra el Estado de Tamil Nadu y Otros*, India, 1986).

Normalmente, los participantes se dan cuenta de que para encontrar soluciones efectivas y duraderas a un problema, primero es necesario identificar las causas. Una vez analizadas las causas, las soluciones suelen ser más claras. Sin embargo, quizás tenga que comentárselo a algunos grupos, sobre todo si están atascados en la búsqueda de soluciones. Como soluciones se pueden lanzar algunas de las siguientes ideas: a) reducir la pobreza para que haya menos necesidad de trabajo infantil; b)


aumentar los salarios de los adultos para que haya menos necesidad de trabajo infantil; c) desarrollar la educación de manera que sea más atractiva y relevante para las necesidades de los niños; d) desarrollar estándares internacionales contra la contratación infantil; e) prohibir los productos fabricados gracias a la explotación infantil; f) desarrollar estándares mínimos de trabajo a escala mundial como requisito para formar parte de la Organización Mundial de Comercio (OMC). La utilización de una noticia actual sobre la explotación infantil, tanto local como mundial, puede contribuir para que la actividad sea más interesante y situada concretamente.

Esta actividad puede ser seguida de la investigación relativa a campañas de jóvenes contra la explotación infantil, por ejemplo, “Kids Can Free the Children”, una fundación por los derechos de los niños, que fue creada por un niño canadiense de 12 años ([www.icomm.ca/frechild/](http://www.icomm.ca/frechild/)).

Para obtener más información sobre el tema, se dispone, entre otros, de las siguientes fuentes electrónicas (además del capítulo 5 de *Compass*, en el que, en las secciones de información sobre niños y derechos sociales, hay estadísticas sobre la explotación infantil, información sobre productos fabricados por medio de ella, sobre el derecho internacional y sobre las consecuencias de la explotación infantil en los niños): a) Organización Internacional del Trabajo ([www.ilo.org](http://www.ilo.org); v. también [www.us.ilo.org/teachin/ilokids/](http://www.us.ilo.org/teachin/ilokids/)); b) UNICEF ([www.unicef.org](http://www.unicef.org); v. además [www.unicef.org/teachers/protection/access.htm](http://www.unicef.org/teachers/protection/access.htm)); c) Save the Children ([www.savethechildren.org.uk](http://www.savethechildren.org.uk)).

### Material de apoyo

#### 1) Hechos sobre la vida de Ashique

 <p><b>Información personal</b>  <i>Nombre:</i> Ashique Hashmir  <i>Edad:</i> 11 años  <i>Nacionalidad:</i> Paquistaní  <i>Familia:</i> Padres, 2 abuelos, 1 hermana y 3 hermanos  <i>Ingresos familiares:</i> 70 /mes</p>	<p><b>Información adicional</b>          Su familia, durante 2 años, se ha visto atada a un préstamo de unas 6000 rupias (110 Eur.). Ahora, sumando los intereses, la cantidad que deben asciende a 280 Eur. Su padre le envió al colegio durante 3 meses pero el dueño de la fábrica lo sacó y lo puso de nuevo a trabajar. Su padre fue castigado por lo que había hecho. Los ingresos familiares son muy bajos y, por tanto, no pueden enviar a los hijos al colegio, ni alimentarse adecuadamente, ni ir al médico.</p>
---	---

<p><b>Información “profesional”</b>  <i>“Profesión”</i>: trabajador en una fabrica de ladrillos  <i>Horario de trabajo</i>: entre 12 y 16 horas diarias (1/2 hora de descanso), 6 días a la semana  <i>Producción laboral</i>: alrededor de 600 ladrillos diarios  <i>Salario</i>: 1,30 € por 1000 ladrillos (pero el 50% está destinado a pagar un préstamo de la familia)  <i>Trabaja</i> desde que tiene 5 años de edad.</p>	<p><b>Situación real</b>                  Información extraída del material de la OIT y de Free the Children.</p>
<p><b>Fuente</b>                  Campañas de Free the Children: <a href="http://www.freethechildren.org">www.freethechildren.org</a></p>	

## 2) Ideas para soluciones

¿Qué se puede hacer por la situación de Ashique, y por la de otros niños trabajadores?		
¿Para mañana?	¿Para el mes siguiente?	¿Para el futuro?

## 3) Fechas importantes

12 de junio – Día Internacional contra el trabajo infantil

2 de diciembre – Día Internacional para la Abolición de la Esclavitud

4) *Declaración Universal de los Derechos del Hombre, para referir los derechos analizados y abrir perspectivas futuras.*

## 5. Epílogo

La Educación para los Derechos del Hombre tiene como principal objetivo el desarrollo de una conciencia crítica de las personas relativamente a la Dignidad que las constituye por el hecho de pertenecer a la Humanidad, conciencia que debe ser acompañada del ejercicio de una ciudadanía crítica, activa y participativa que

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

### **Bibliografía**

- André, J. M. (2002). Interculturalidade, comunicação e educação para a diferença. In M.M.T. Ribeiro (Coord.). *Identidade europeia e multiculturalismo. Actas do curso intensivo. 26 de Fevereiro a 7 de Março de 2002*, (pp. 255-276). Coimbra: Quarteto.
- Andorno, R. (2003). Pessoa substância ou pessoa consciência? Um risco para os Direitos do Homem. In P. F. Cunha (Org.), *Direitos Humanos. Teorias e práticas* (p. 99-116). Coimbra: Almedina.
- Audigier, F. & Lagelée, G. (2000). *Les Droits de l'Homme*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe.
- Asociación EUROACCIÓN (2005). *Compass. Un manual de educación en los Derechos*

- Humanos con jóvenes*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Barloewen, C. V. (Org.) (2009). *O livro dos saberes*. Lisboa: Edições 70.
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Brander, P., Keen, E. & Lemineur, M. L. (Eds.) (2002). *Compass. A manual on Human Rights education with young people*. Strasbourg: Council of Europe.
- Colectivo Amani (1996). *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos (2ª ed.)*. Madrid: Editorial Popular.
- COE – Council of Europe (2010). Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Adopted by the Committee of Ministers on 11 May 2010 at the 120th Session. Documento webgráfico. Accedido en 8 de julio de 2010). Disponible en: [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2010\)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2010)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383)
- Cunha, P. F. (Org.) (2003). *Direitos Humanos. Teorias e práticas*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, P. F. (2001). *O ponto de Arquimedes. Natureza humana, direito natural, Direitos Humanos*. Coimbra: Almedina.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido (11ª ed.)*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974a). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974b). *Educação como prática da liberdade (4ª ed.)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorte*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gomes, R. (Ed. & Coord.) (2004). *Education pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults. (2nd ed.)*. Budapest: Council of Europe.
- Gomes, R. (1998). *Mudança d'aires. Contributos para a formação intercultural de animadores juvenis*. Coimbra: Acção Jovem para a Paz.
- Haarscher, G. (1997). *Filosofia dos Direitos do Homem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- IIE – Instituto de Inovação Educacional (Org.) (2000). *Encontro internacional*



- “Educação para os Direitos Humanos”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jares, X. R. (1999). *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Kant, I. (1985). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kant, I. (1983). *Critique de la raison pratique*. Paris: Vrin.
- Kant, I. (1972). Conceito da filosofia em geral. In J. Barata-Moura, *Kant e o conceito de filosofia* (pp. 27-95). [Lisboa]: Sampedro.
- Kant, I. (1960). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Coimbra: Atlântida.
- Kant, I. (1784). *Resposta à pergunta: O que é o iluminismo?* Traducción de Artur Morão. Accedido en 17 de julio de 2010. Disponible en: [http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf)
- Levi, P. (1997). *O dever de memória*. Porto: Livraria Civilização.
- Marx, K. & Engels, F. (1981). *Ideologia alemã, I capítulo, seguido das teses sobre Feuerbach*. Lisboa: Edições Avante.
- Mélich, J.-C. (2000). A memória de Auschwitz. In A. D. Carvalho (Org.), *A educação e os limites dos Direitos Humanos. Ensaios de filosofia da educação* (pp. 47-53). Porto: Porto Editora.
- Miranda, J. (1988). A Declaração Universal e o ensino dos Direitos do Homem. In Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação, *Educação e Direitos Humanos* (pp. 21-30). Lisboa: Ministério da Educação.
- Mirandola, P. D. (2008). *Discurso sobre a dignidade do homem*. Lisboa: Edições 70.
- ONU – Organización de las Naciones Unidas (2010). El derecho al agua y el saneamiento. Accedido en 29/7/2010, disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/64/L.63/Rev.1>
- Pereira, M. B. (2003). Alteridade, linguagem e globalização. *Revista Filosófica de Coimbra*, 12 (23) 3-37.
- Pereira, M. B. (1984). Crise e crítica. Separata de *Vértice*, 43 (1984) 456/457, Set./ Out./ Nov./ Dez., 100-142.
- Pietri, N. (2002). Le rôle de la protection des Droits de l’Homme dans la construction de l’identité européenne. In M.M.T. Ribeiro (Coord.). *Identidade europeia e multiculturalismo. Actas do curso intensivo. 26 de Fevereiro a 7 de Março de 2002*, (pp. 89-106). Coimbra: Quarteto.
- Postman, N. (1995). *O fim da educação. Redefinindo o valor da escola*. Lisboa: Relógio d’Água.

- Ramos, F., Reis, I. & Cunha, T. (2006). Contrabando de almas e de outros mundos. Formação europeia em “Educação para os Direitos Humanos”. In M. A. Ortiz Molina & A. Ocaña Fernández (Coords.), *Cultura, culturas. Estudios sobre música y educación intercultural* (pp. 525-546). Granada: GEU.
- Ramos, F. S. (2010). Lançando a ponte: os Direitos do Homem e o dever de memória. In F. S. Ramos (Coord.), *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad* (pp. 253-286). Sevilla: Ediciones K&L.
- Ramos, F. (2006). Human Rights and citizenship education. Foundations of a project. In J. Calvo de Mora (Coord.), *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes* (pp. 139-150). Praga: Charles University Press.
- Ramos, F. (2005). Educação para os Direitos Humanos. Notas de um projecto. In M. A. Ortiz Molina, & A. Ocaña Fernández (Coords.). *La música y los derechos del niño* (pp.19-26). Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.
- Rocha, F. (1985). Educação para os Direitos Humanos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 19, 81-108.
- Rothemund, A. (Coord.) (1996). *Domino. Un manuel sur l'emploi de l'éducation par groupes de pairs en tant que moyen de lutte contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance*. (2 ème ed). Strasboug: Conseil de l'Europe.
- Sen, A. (2003). *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva.
- Szelenyi, Z., Flowers, N., Brederode-Santos, M. E., Claeys, J., Fazah, R. & Schneider, A. (Eds.) (2009). **Compasito**. *Manual on Human Rights education for children* (2 nd ed.). [Budapeste]: Council of Europe.
- Williamson, J. (1990). What Washington means by policy reform. In J. Williamson. (Ed.), *Latin american adjustment: how much has happened? Washington, D. C.: Institute for International Economics*. Accedido en 8 de noviembre de 2009. Disponible en: <http://www.iie.com/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>
- Williamson, J. (2004). The Washington consensus as policy prescription for development. Accedido en 8 de noviembre de 2009. Disponible en: <http://www.iie.com/publications/papers/williamson0204.pdf>
- WHO – World Health Organization (2003). The right to water. En health and Human Rights Francia: WHO. (Publication Series; 3).

### (Notas)

- 1 La fundamentación y contextualización de las actividades educativas presentadas sigue de cerca de nuestro texto (Ramos, 2010).

- 2 La memoria y el testimonio son esenciales para la libertad, como han enseñado, entre otros, Primo Levi, Elie Wiesel o Theodor Adorno. El desprecio de la memoria es, todavía, marca del proyecto tecnocrático de Hombre Nuevo, y hace parte de la organización capitalista del trabajo y de la sociedad. De ahí, la pertinencia de la expresión *United States of Amnesia*, de Carlos Fuentes y de las críticas de Erwin Chargaff a la “cultura” de los Estados Unidos (Barloewen, 2009: 109; 65-67).
- 3 Opción básica en términos de Filosofía de la Educación y de valores educativos, de la que se puede rastrear su origen en la tesis marxista y engelsiana de la necesidad y urgencia de transformarse el mundo (Marx; Engels, 1981: 106) y de que en el campo de la Educación, y más recientemente, se destaca el pensamiento de Paulo Freire (Freire, 1974a; 1974b; 2003).
- 4 Para lo que sigue, Brander; Keen; Lemineur (2002: 17-22; 38-55); Ramos; Reis; Cunha (2006); Ramos (2005; 2006). En la presentación que empieza ahora, seguimos de cerca el texto de *Compass* (Brander; Keen; Lemineur, 2002: 283-295), que contiene indicaciones bibliográficas y documentación muy útil sobre la cuestión de los Derechos del Hombre y de la Educación para los Derechos del Hombre en una perspectiva de educación no-formal. Dejamos, todavía, algunas referencias bibliográficas que pueden apoyar esta parte del artículo en lo que concierne a la teoría de los Derechos del Hombre [Bobbio, 1992; Audigier; Lagelée (2000); Cunha (2001; 2003); Pietri (2002); Haarscher (1997); Miranda (1998); IIE (2000); Rocha (1985)], así como el desarrollo de perspectivas educativas sobre ellos, sobretodo, mediante la introducción de metodologías no-formales [Díaz-Aguado (2000); Gomes (1998; 2004); Rothmund (1996); Colectivo Amani (1996); Jares (1999)].
- 5 Se habla de una 4ª generación de derechos, los de calidad de vida, que implican una ciudadanía de calidad (derecho al tiempo libre y acceso a bienes culturales, por ejemplo), pero estos derechos pueden considerarse como estando ya incluidos en los derechos de 2ª generación y dependientes de la realización de estos.
- 6 Para lo que sigue en términos de contenidos, información de base y perspectiva pedagógica y didáctica, véase *Compass* (Brander; Keen; Lemineur, 2002: 25-64; 315-397; 399-416).
- 7 Véase nota 6.
- 8 *Compass* viene siendo traducido a muchas otras lenguas, además del original en inglés. Ya se puede encontrar en muchas otras lenguas, como se puede observar en el sitio de internet del Consejo de Europa, donde es, además, posible descargarlo, así como es posible acceder a mucho otro material educativo de la misma organización: <http://eycb.coe.int/compass/>. El Consejo de Europa ha producido, entre tanto, una versión de *Compass* para niños (Szelenyi et al., 2009), que ya tiene también bastantes traducciones y se puede descargar del sitio web anteriormente indicado.

**Correspondencia**

**Fernando Sadio Ramos**

Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

sadoramos@gmail.com