



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La Educación en Derechos Humanos como elemento de cohesión social: estudio de un caso

Judith Arrazola Carballo

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESIS DOCTORAL

La Educación en Derechos Humanos como elemento de cohesión social: estudio de un caso

Judith Arrazola Carballo

Directoras: Dra. Juana M^ª Sancho Gil y Dra. M^ª Ángeles Marín Gracia

Tutora: Dra. Juana M^ª Sancho Gil

Facultad de Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Programa de doctorado “Educación y sociedad”

Barcelona, 2016



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Diseño portada y contraportada: © Marta Richart

A mis padres y hermanas por todo su amor siempre.

Homo sum: humani nil a me alienum puto.
(Appiah, 2007, p. 154).

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	11
ÍNDICE DE TABLAS	13
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	15
INTRODUCCIÓN	17
MOTIVACIONES INICIALES	17
VISIÓN DE CONJUNTO DE LA TESIS	19
INTRODUCTION	21
INITIAL MOTIVATIONS	21
OVERVIEW OF THE THESIS.....	23
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: UNA PANORÁMICA	25
INTRODUCCIÓN	25
1. <i>La importancia de las redes</i>	26
2. <i>Propuestas educativas</i>	27
3. <i>Investigación</i>	30
3.1. Proyectos e iniciativas en EDH.....	32
3.2. Proyectos europeos	35
4. <i>Formación en educación en derechos humanos</i>	37
4.1. Formación específica en derechos humanos	37
4.2. Formación específica en Educación Superior	38
4.3. Modalidades de cursos en educación en derechos humanos.....	38
A MODO DE CONCLUSIÓN	40
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA PRÁCTICA	41
INTRODUCCIÓN	41
1. <i>Los derechos humanos</i>	42
1.1. Los derechos humanos en España	45
2. <i>La Educación en Derechos Humanos</i>	48
2.1. Modelos de educación en derechos humanos.....	49
2.2. Enseñanza y aprendizaje de la educación en derechos humanos	50
2.3. Formación del profesorado en educación en derechos humanos.....	53
2.4. Materiales y manuales.....	55
3. <i>Educación en derechos humanos en la escuela</i>	56
3.1. Educación en derechos humanos en el currículo.....	57
4. <i>La Educación para la ciudadanía en Europa</i>	63
4.1. La educación para la ciudadanía en Europa	64
4.2. La educación para la ciudadanía en España	67
A MODO DE CONCLUSIÓN	70
CAPÍTULO 3. LA DIVERSIDAD CULTURAL	73
INTRODUCCIÓN	73
1. <i>Aproximaciones a la diversidad cultural</i>	74
1.1. Multiculturalismo	74
1.2. Interculturalismo	75
1.3. Cosmopolitanismo	76
1.4. Transnacionalismo	77
2. <i>Alteridad (el Otro)</i>	78
3. <i>El diálogo intercultural</i>	80

4. <i>El contexto que nos ocupa</i>	82
4.1. La Unión Europea y la inmigración	82
4.2. España y la inmigración	84
4.3. Cataluña y la inmigración	86
4.4. Barcelona y la inmigración	90
5. <i>Inmigración y educación</i>	91
5.1. Segregación escolar	93
6. <i>Jóvenes de origen inmigrante</i>	95
A MODO DE CONCLUSIÓN	96
CAPÍTULO 4. PROBLEMA, OBJETIVOS, METODOLOGÍA	97
INTRODUCCIÓN	97
1. <i>Perspectiva de la investigación</i>	97
2. <i>Problema. Objetivos de la investigación</i>	99
3. <i>Metodología de investigación</i>	100
3.1. El estudio de caso	102
3.2. La perspectiva etnográfica del estudio de caso	105
4. <i>Diseño y fases de la investigación</i>	106
5. <i>Estrategias de obtención de información</i>	107
5.1. Observación no participante	108
5.2. Observación participante	109
5.3. Conversaciones	112
5.4. Documentos escritos	113
5.5. Otros instrumentos de recogida de información	114
6. <i>Análisis de la información recogida</i>	115
7. <i>Rigor científico</i>	117
8. <i>Ética de la investigación</i>	118
9. <i>Contexto de la investigación</i>	119
9.1. Características del entorno	120
9.2. Características del centro	124
9.3. Características de los grupos clase	127
9.4. Escenarios de la investigación	129
A MODO DE CONCLUSIÓN	133
CAPÍTULO 5. EL CENTRO DESDE DENTRO	135
INTRODUCCIÓN	135
1. <i>El centro</i>	135
1.1. Aspectos de funcionamiento del centro	136
1.2. Ambiente del centro	140
2. <i>El currículo</i>	143
2.1. Planes y proyectos del centro	145
2.1.1. Plan de atención a la diversidad (PAD)	145
2.1.2. Plan de acción tutorial (PAT)	148
2.1.3. Proyecto lingüístico de centro	149
2.1.4. Proyecto de Mediación	151
2.1.5. Proyectos con otras entidades	152
2.2. Celebraciones	154
3. <i>El profesorado</i>	157
A MODO DE CONCLUSIÓN	164
CAPÍTULO 6. LO QUE SE TRATA DENTRO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	165
INTRODUCCIÓN	165
1. <i>Contenido de las asignaturas</i>	165

1.1. Asignaturas de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Educación ético-cívica	166
1.2. Asignatura de Ciencias sociales, geografía e historia	175
2. Temáticas que favorecen la Educación en Derechos Humanos	177
2.1. En el nivel macro, el centro	180
2.2. En el nivel meso, el currículo	182
2.3. En el nivel micro, el aula	184
2.4. Lo que los temas sugieren	195
A MODO DE CONCLUSIÓN	197
CAPÍTULO 7. LAS DINÁMICAS DEL AULA	199
INTRODUCCIÓN	199
1. El profesor y la dinámica de clase	199
1.1. Dani	200
1.2. Felipe	201
2. Experiencias de aprendizaje en Educación en Derechos Humanos	203
2.1. En las asignaturas de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Educación ético-cívica	203
2.1.1. Aprendizaje expositivo, comprensivo y reflexivo	203
2.1.2. Aprendizaje para la crítica y el cuestionamiento	207
2.1.3. Aprendizaje que vincula el dentro y el fuera	211
2.1.4. Aprendizaje vivencial/experiencial	212
2.1.5. Aprendizaje mediante actividades de manuales de Educación en Derechos Humanos, pros y contras	215
2.1.6. Aprendizaje para mejorar la capacidad de acción mediante el uso de las TIC	220
2.1.7. Aprendizaje para la concienciación	225
2.2. En las asignaturas de Talleres y Ciencias Sociales, geografía e historia	227
2.2.1. Aprendizaje lúdico, manual y artístico	227
2.2.2. Aprendizaje factual	230
2.3. A partir de las experiencias de aprendizaje en Educación en Derechos Humanos	233
3. Percepción de los alumnos sobre la EDH	236
A MODO DE CONCLUSIÓN	239
CAPÍTULO 8. LOS ALUMNOS Y LAS RELACIONES EN EL CENTRO	241
INTRODUCCIÓN	241
1. La identidad de los alumnos	241
2. Las relaciones profesor-alumno	245
3. Las relaciones entre iguales	253
A MODO DE CONCLUSIÓN	265
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROSPECTIVA	267
INTRODUCCIÓN	267
1. Conclusiones	267
2. Límites del estudio	276
3. Prospectiva	277
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONS, LIMITS AND PROSPECTS	279
INTRODUCTION	279
1. Conclusions	279
2. Limits of the study	287
3. Prospects	289
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	291
ANEXOS (VER CD)	307

AGRADECIMIENTOS

A mis padres y mis hermanas sin los que jamás habría llegado hasta aquí, por ser siempre incondicionales y por su apoyo moral, emocional y económico.

A mi padre por enseñarme a observar y a fijarme en los pequeños detalles.

A mi madre por inculcarme su pasión por aprender de todo y de todos.

A Marta, por hacerme mejor persona y ser tan especial como sus abrazos.

A la yaya, por descubrirme lo fuerte que puede ser una mujer.

A la Dra. Juana M^a Sancho por darme la oportunidad de investigar con ella y de aprender a su lado, entonces, ahora y en el futuro. A la Dra. M^a Ángeles Marín por ofrecerse a codirigir y por su sinceridad en todo el trayecto.

A Julia Ruiz, mi profesora de matemáticas en el instituto, por ubicarme entre los científicos de letras y ser un modelo a seguir como profesional. También a Marta Sabariego, que me inspiró en la universidad y fue testigo de mi primera aproximación a la investigación.

A mis ex jefes, que me inspiraron después. A Xavier por ser un visionario y compartir sus ideas conmigo. A Manuel, por dejarme observar de cerca cómo piensa un genio. A los dos por enseñarme muchísimas cosas del mundo de la investigación y por haberme dejado disfrutar del trabajo a su lado.

A todo el instituto Miquel Tarradell, especialmente a Daniel y Felipe por compartir sus clases y su saber hacer durante todos estos años. A Pedro, su director durante la investigación, por dejarme participar más allá de las clases. A Mariana, por abrirme las puertas del centro y a Ángela, Vero, Emma y Laura por su colaboración. A Dolors, por recibirme siempre con una sonrisa.

A todos los alumnos con los que he tenido el placer de compartir esta aventura. A Esperanza por marcar la diferencia en mi paso por el centro y porque lo prometido es deuda.

A Susana por ese apoyo 24/7 con las dudas lingüísticas y por ser parte de esa otra familia que uno escoge. A Simona porque sharing is living y a Taletha, porque aquí siempre tendrás un sitio.

A Silvia y a Laura por compartir media vida y unos cuantos viajes.

A Raquel porque nuestra aventura empezó hace ya veinte años en esta facultad y por lo que nos queda. A Miriam, por acompañarme siempre, desde el Tsingy hasta aquí y celebrarlo todo. A Susana y Paola por las risas, los bailes y lo que está por venir. A Irene e Yvonne, por creer en mi todos estos años y por permanecer. A David, por estar ahí, aquí y en la distancia.

A Agus, por todo su afecto y ese apoyo, musical y tecnológico.

A Dolors y Francesc, por motivarme con esas apuestas a favor y en contra.

A mis colegas del departamento MIDE. Al Gredi y Gredidona por hacerme un sitio, a estas últimas además por luchar por la mujer. A Berta, por esos ratos de despacho compartidos de buen rollito. A Toni, por su generosidad y apoyo. Y con especial cariño a Anna, Angelina y Juan, por ser lo mejor que descubrí aquí, por su saber hacer y por su calidad humana.

Al grupo Esbrina y al grupo Indagat, a todos sus participantes, por estos años de experiencias, de proyectos y de aprendizaje conjunto. Especialmente a Adriana y Leticia por no limitarlo a la academia.

Al Dr. Maurizio Ambrosini y mis compañeros del aula 302 en Milán, especialmente a Sonia, Deborah, Edda y Elena, por aportar color a unos meses fríos, lluviosos y grises.

A la Dra. Agnes Van Zanten por brindarme la oportunidad de realizar una estancia en Science Po y por su trato exquisito. A Mariangel por ser la mejor compañera de aventuras en París y a esos muchos compañeros inmigrantes en París que me hicieron vivir lo mejor de ser extranjero.

Y, a La Cartuja de Monegros, un lugar especial donde fui extranjera por primera vez, sin sentirme nunca una extraña.

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. RATIFICACIONES DE ESPAÑA SEGÚN LA OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS	44
TABLA 2. LISTADO DE MÉTODOS PARA EDH BASADO EN FLOWERS (2000)	52
TABLA 3. LAS 40 PRINCIPALES NACIONALIDADES PRESENTES EN CATALUÑA	87
TABLA 4. PRINCIPALES NACIONALIDADES DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN BARCELONA	91
TABLA 5. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	108
TABLA 6. SESIONES DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.....	109
TABLA 7. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE REALIZADA.....	112
TABLA 8. DOCUMENTOS ESCRITOS CONSULTADOS	113
TABLA 9. OTROS INSTRUMENTOS RECOGIDA INFORMACIÓN.....	114
TABLA 10. CATEGORÍAS Y CÓDIGOS.....	116
TABLA 11. INDICADORES SOCIOECONÓMICOS BARRIO RAVAL	122
TABLA 12. DOCUMENTACIÓN DE CENTRO COMPLEMENTARIA AL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO.....	125
TABLA 13. ACTUACIONES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	126
TABLA 14. CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS OBSERVADOS.....	127
TABLA 15. ÓRGANOS DE GOBIERNO DEL CENTRO.....	136
TABLA 16. COMISIONES DE TRABAJO DEL CENTRO.....	137
TABLA 17. PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES SOCIOEDUCATIVOS COMUNITARIOS.....	139
TABLA 18. FRASES MÁS VALORADAS EJERCICIO TEMPERATURA CENTRO EN DERECHOS HUMANOS	142
TABLA 19. FRASES MENOS VALORADAS EJERCICIO TEMPERATURA CENTRO EN DERECHOS HUMANOS	142
TABLA 20. TIPOLOGÍA DEL ALUMNADO DE TALLERES	147
TABLA 21. OBJETIVOS DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN.	152
TABLA 22. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 2 DEL CUESTIONARIO A LOS PROFESORES	159
TABLA 23. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 4 DEL CUESTIONARIO A LOS PROFESORES	160
TABLA 24. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 5 DEL CUESTIONARIO A LOS PROFESORES, SIN DIFICULTADES.....	160
TABLA 25. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 5 DEL CUESTIONARIO A LOS PROFESORES, CON DIFICULTADES	161
TABLA 26. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 6 DEL CUESTIONARIO A LOS PROFESORES	161
TABLA 27. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10 DEL CUESTIONARIO A LOS PROFESORES (1)	162
TABLA 28. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10 DEL CUESTIONARIO A LOS PROFESORES (2)	162
TABLA 29. THE 10 GLOBAL PRINCIPLES OF HUMAN RIGHTS FRIENDLY SCHOOLS	163
TABLA 30. MATERIAS ESCOLARES Y ESPACIO PARA LA EDH.....	166
TABLA 31. COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA ESO SEGÚN LA LOE	167
TABLA 32. CONTENIDOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.....	168
TABLA 33. CONTENIDOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA.....	170
TABLA 34. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE DERECHOS HUMANOS.....	171
TABLA 35. CONTENIDO LIBRO EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS.	172
TABLA 36. CONTENIDO LIBRO EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA, 4º ESO.	174
TABLA 37. CONTENIDOS CURRICULARES CIENCIAS SOCIALES 4º ESO	176
TABLA 38. TEMAS DE LAS EXPOSICIONES DE LOS ALUMNOS EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS	226
TABLA 39. TIPOS DE APRENDIZAJE Y DE EDH QUE FAVORECE.	234
TABLA 40. MÉTODOS PARA EDH UTILIZADOS	234
TABLA 41. RECURSOS EMPLEADOS EN EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS.....	235
TABLA 42. ALGUNAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA 1 DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS	237
TABLA 43. ALGUNAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA 2 DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS	237

TABLA 44. ALGUNAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA 3 DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS.	238
TABLA 45. ALGUNAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA 4 DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS.	238
TABLA 46. COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESORADO EN RELACIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL SEGÚN EL CONSEJO DE EUROPA	246
TABLA 47. CORRESPONDENCIA ENTRE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA Y EL TIPO DE EDH.	271
TABLE 48. CORRESPONDENCE BETWEEN LEARNING EXPERIENCES IN THE CLASSROOM AND THE TYPE OF HRE.	283

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1. ESQUEMA DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	106
ILUSTRACIÓN 2. BARRIO DEL RAVAL	121
ILUSTRACIÓN 3. ESQUEMA UBICACIÓN AULAS CURSO 2012-2013	130
ILUSTRACIÓN 4. AULA DE 4º ESO, EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA CURSO 2012-2013.....	130
ILUSTRACIÓN 5. ESQUEMA UBICACIÓN AULAS CURSO 2013-2014	131
ILUSTRACIÓN 6. AULA DE 4º ESO, EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA CURSO 2013-2014.....	131
ILUSTRACIÓN 7. AULA DE 4º ESO, EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA CURSO 2013-2014.....	132
ILUSTRACIÓN 8. PASILLO DELANTE DE LAS AULAS	132
ILUSTRACIÓN 9. CAMPAÑA CONSEJO ESCOLAR	138
ILUSTRACIÓN 10. MURAL EN LAS ESCALERAS DEL CENTRO	141
ILUSTRACIÓN 11. PÓSTER SOBRE LA LEY DE DERECHOS Y OPORTUNIDADES DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN LOS PASILLOS DEL CENTRO.....	142
ILUSTRACIÓN 12. EL CARTEL DEL CONCURSO CONTRA LA VIOLENCIA A LA MUJER Y POSTERS PARTICIPANTES.	144
ILUSTRACIÓN 13. EDITORIAL DE LOS JÓVENES DEL PERIÓDICO DEL RAVAL	145
ILUSTRACIÓN 14. PUNT JIP	148
ILUSTRACIÓN 15. DIFERENTES NÚMEROS DE LA REVISTA DEL CENTRO	151
ILUSTRACIÓN 16. PROMOCIÓN MEDIACIÓN	152
ILUSTRACIÓN 17. INVITACIÓN A LA INAUGURACIÓN DE LA EXPOSICIÓN CAPTURANT IDENTITATS.	154
ILUSTRACIÓN 18. PASTELES CON REFERENCIA AL INSTITUTO.....	155
ILUSTRACIÓN 19. IMÁGENES RELACIONADAS CON LA RATIO	159
ILUSTRACIÓN 20. FOTOS DE LOS DISTINTOS MODOS DE VESTIR DE LAS CHICAS.	180
ILUSTRACIÓN 21. FOTOS DE LOS DISTINTOS MODOS DE VESTIR DE LAS CHICAS	180
ILUSTRACIÓN 22. DISTRIBUCIÓN HABITUAL CLASE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS DE 3º DE ESO.....	260
ILUSTRACIÓN 23. DISTRIBUCIÓN CLASE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS DE 3º DE ESO, EXPOSICIONES.	261

INTRODUCCIÓN

MOTIVACIONES INICIALES

Mi interés por la Educación en Derechos Humanos viene marcado por una trayectoria personal que me ha ido acercando a ella poco a poco. Después de licenciarme en Pedagogía realicé un Master de Intervención en Dificultades de Aprendizaje porque tenía claro que quería centrar mi trabajo en aquellos que tuvieran alguna necesidad añadida.

Mi formación posterior tuvo siempre este elemento en común, buscaba maneras de conocer cómo aportar algo a determinados colectivos.

En los cursos de doctorado que me permitieron la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), me centré en cómo el papel de los emprendedores sociales podía favorecer el desarrollo de estrategias para incidir en mejoras sociales. En particular, en aquellos niños que no llegaban a servicios sociales pero que tenían necesidades concretas y que podían ser detectadas en las escuelas.

Finalmente fue a partir de la realización de un Master en Bioética y Derecho donde encontré el lenguaje de los derechos humanos como un elemento que nos permite transitar por distintas disciplinas y establecer relaciones a partir de lo común. Realicé mi tesina sobre “La percepción de los servicios de atención al colectivo de inmigrantes” y poco después hice unos cursos específicos de derechos humanos y derechos sociales.

Con todo eso a mis espaldas y teniendo en cuenta la situación social actual, una época de crisis social en la que cada vez más se escucha un discurso contra la inmigración, a la hora de decidir el tema sobre mi tesis doctoral tenía bastante claro que me interesaba ver cómo se puede facilitar la cohesión social mediante la Educación en Derechos Humanos.

Me preocupa especialmente que en un momento donde la diversidad cultural es una característica de nuestras sociedades, exista una parte de la sociedad que quede relegada. En palabras de Barquín (2009, p. 85).

El que una parte de la ciudadanía viva, crezca y se eduque en la sociedad determinada y, sin embargo, los miembros mayoritarios de esta no la sientan como totalmente propia resulta un déficit moral importante, que además tiene consecuencias claras en el terreno de la cohesión social. ¿Qué tipo de sociedad puede resultar a medio plazo cuando un conjunto significativo de sus miembros no es sentido y, por tanto, no se siente plenamente parte de ella (ni tampoco puede sentirse ya solo parte de otra, la de origen familiar)?, ¿qué autoestima social pueden tener estas personas que les ayude a construir una identidad sana?, ¿qué tipo de implicación mostrarán en el futuro hacia la sociedad en la que se ha criado?

Personalmente siempre he sentido interés por la diversidad cultural y motivada por ello he viajado tanto como he podido para conocer realidades distintas a la mía y aprender cosas nuevas. Por la misma razón he estudiado idiomas ya que son herramientas que me permiten ampliar mi percepción del mundo poco a poco.

Comparto los valores y principios comunes de las religiones, pero no pertenezco a ninguna, cursé los estudios primarios en un colegio católico, por lo que estoy más familiarizada con esta religión que con otras. En aquella época, la diversidad cultural en el centro era casi inexistente, recuerdo que éramos todas chicas españolas, blancas y que solo había una niña africana que venía de las misiones. En el instituto, la población era más variada, pero la diversidad cultural no era una característica. Una realidad muy distinta a la que encontramos en el centro donde realizo el estudio de caso.

Estoy convencida de que el conocimiento mutuo de las distintas culturas favorece la comprensión y que el respeto al otro favorece la convivencia y la cohesión social. Cuando me planteé el proyecto de investigación sobre la Educación en Derechos Humanos solo había realizado un curso en derechos humanos y otro sobre los derechos sociales en 2010, pero me parecía que la Educación en Derechos Humanos ofrecía muchas posibilidades y me interesaba conocer cómo se llevaba a cabo en la escuela. Conocer la realidad actual y preocuparnos por mejorarla ofrece, a través de los jóvenes, una perspectiva de futuro distinta, más optimista tal vez, si logramos que las próximas generaciones valoren la diversidad cultural como positiva y compartan valores comunes. Y los profesionales de la educación tenemos mucho que hacer al respecto.

Saber, prever, prevenir. Actuar siempre de tal modo que configuremos un futuro, que inventemos un mañana acorde con la igual dignidad de todos los seres humanos. Este compromiso con las generaciones venideras exige hondas transformaciones, cambios radicales, pero también conservar los valores esenciales que deben orientar nuestros rumbos y ser punto de referencia para responder a los grandes desafíos a los que nos enfrentamos. (Mayor Zaragoza, 2011, p. 7)

Opto por hablar de derechos humanos, que considero esenciales, porque es una manera de hablar sobre valores sin perderme en determinar cuáles, aprovechando que están reconocidos y que me permiten centrarme y acotar así el estudio. Por otro lado, la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos del Consejo de Europa (2010) en su apartado sobre la investigación, considera que

Los Estados miembros deberían iniciar y fomentar investigaciones sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos con el fin de hacer un balance de la situación en este campo y proporcionar datos comparativos que permitan medir y aumentar su eficacia así como mejorar sus prácticas a los interesados, incluidos los responsables de la elaboración de las políticas, las instituciones educativas, los equipos directivos, los profesores, los estudiantes, las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones juveniles. Estas investigaciones pueden versar fundamentalmente sobre los programas, las prácticas innovadoras, los métodos de enseñanza y el desarrollo de sistemas de evaluación, incluidos los criterios de evaluación y los indicadores. Los Estados miembros deberían, cuando proceda, compartir los resultados de sus investigaciones con los demás Estados miembros y partes interesadas. (Punto 12)

De este modo esta investigación pretende aportar elementos para la reflexión que favorezcan futuras prácticas bajo el enfoque de la educación en derechos humanos.

VISIÓN DE CONJUNTO DE LA TESIS

La investigación que se presenta tiene como focos:

- La Educación en Derechos Humanos y su introducción en las políticas sociales y educativas como posible catalizador de una sociedad más cohesionada.
- La Educación en Derechos Humanos como práctica educativa y sus posibilidades de facilitar el cambio social y la promoción de valores y actitudes que favorecen la cohesión.
- La concreción de metodologías y materiales sobre la Educación en Derechos Humanos.

Se encuentra estructurada en tres apartados. El primero está formado por un primer capítulo que ofrece una visión panorámica de la Educación en Derechos Humanos y dos capítulos que conforman los fundamentos teóricos de la tesis. El segundo capítulo se centra en la Educación en Derechos Humanos en la práctica para conocer cómo se traslada de las políticas a la escuela, considerando el contexto español. Contemplo diferentes aspectos de la enseñanza y aprendizaje de la Educación en Derechos Humanos y dedico especial atención al currículo. En el tercer capítulo me acerco a la diversidad cultural, a distintas concepciones sobre el Otro y al diálogo intercultural como favorecedor de la cohesión social. Considero la inmigración en distintos contextos para enmarcar la realidad que voy a tratar y también en relación a la educación. Finalizo el planteamiento teórico fijando la atención en los jóvenes de origen inmigrante ya que son ellos los protagonistas de esta investigación por ser sobre los que recaen las prácticas educativas.

El segundo apartado trata de los aspectos metodológicos de la investigación. Los objetivos de la misma son:

1. Analizar la presencia de la Educación en Derechos Humanos en un centro con gran diversidad cultural.
2. Inferir cómo se enseña y cómo se aprenden los derechos humanos.
3. Valorar la contribución de la Educación en Derechos Humanos en el fomento de la convivencia y la cohesión social en un centro con gran diversidad cultural.

Este apartado corresponde al cuarto capítulo y presenta la metodología que he adoptado, que consiste en un estudio de caso con perspectiva etnográfica. Se aborda el planteamiento general de la investigación, sus objetivos y las fases de la misma, asimismo se presenta el contexto concreto del centro objeto de estudio.

El último apartado, lo conforman cuatro capítulos de resultados y las conclusiones de la investigación. El quinto capítulo se centra en la dimensión macro del estudio, el centro escolar, teniendo en cuenta los elementos de funcionamiento y de ambiente del mismo en relación a la Educación en Derechos Humanos y la diversidad cultural. En el sexto capítulo, abordo la dimensión meso, el currículo, considerando el tipo de contenido que se desarrolla en distintas materias para poner en práctica la Educación en Derechos Humanos. Por su parte, el séptimo capítulo está centrado en las dinámicas que se dan dentro del aula y el tipo de metodología que se emplea para promover la Educación en Derechos Humanos y para ello se muestran distintos escenarios de aprendizaje. El octavo capítulo, lo dedico a los jóvenes que encuentro en el aula,

fijándome en aspectos relativos a su identidad y en las relaciones que se generan entre ellos y con los profesores, para explorar cómo estas relaciones favorecen la convivencia. Finaliza este apartado y la tesis con unas conclusiones sobre la investigación en las que se relacionan las ideas que han surgido del marco teórico y del trabajo de campo, considerando los distintos objetivos planteados. Se contemplan también las limitaciones del estudio, así como su prospectiva.

INTRODUCTION

INITIAL MOTIVATIONS

My interest in Human Rights Education stems from a personal interest and path that has gradually led me to these studies.

After graduating in Pedagogy, I studied a Master in Intervention on Learning Disabilities because I knew I wanted to focus my work in those who had any added need.

My subsequent formation always had this common element, I looked for ways to know how to contribute to the needs of specific groups.

In the PhD courses that allowed me to obtain the Advanced Studies Diploma (DEA), I focused on how the role of social entrepreneurs could favor the development of strategies to influence social improvements. In particular, children who were not in social services but had specific needs and could be detected in schools.

Finally, it was through my Master in Bioethics and Law studies where I found the language of human rights as an element that allows us to move through different disciplines and establish relations from the ordinary. I did my thesis on "The perception of care services to immigrants" and soon after I took specific courses on human rights and social rights.

With all that behind me and taking into account the current social situation, a time of social crisis in which we increasingly hear an anti-immigration rhetoric, it was quite clear to me when deciding the topic of my doctoral thesis that I was interested to see how social cohesion could be facilitated by Human Rights Education.

I am particularly concerned with the fact that at a time when cultural diversity is a feature of our societies, parts of society are still relegated. In the words of Barquín (2009, p. 85)

El que una parte de la ciudadanía viva, crezca y se eduque en la sociedad determinada y, sin embargo, los miembros mayoritarios de esta no la sientan como totalmente propia resulta un déficit moral importante, que además tiene consecuencias claras en el terreno de la cohesión social. ¿Qué tipo de sociedad puede resultar a medio plazo cuando un conjunto significativo de sus miembros no es sentido y, por tanto, no se siente plenamente parte de ella (ni tampoco puede sentirse ya solo parte de otra, la de origen familiar)?, ¿qué autoestima social pueden tener estas personas que les ayude a construir una identidad sana?, ¿qué tipo de implicación mostrarán en el futuro hacia la sociedad en la que se ha criado?

I personally have always felt interest in cultural diversity and motivated by it I have travelled as much as I could to know realities different from mine and learn new things. For the same reason I have studied languages as they are tools that allow me to expand my perception of the world gradually.

I share common values and principles of religions but do not belong to any, I studied primary school in a Catholic school so I am more familiar with this religion than others. At that time

cultural diversity in the school was almost nonexistent, I remember that we were all Spanish, white girls and there was only one African girl who had come from the missions. In high school, the population was more varied but cultural diversity was not a feature. A very different reality to the one found in the center where I make the case study.

I am convinced that the mutual understanding of different cultures promotes understanding and that respect for the Other promotes living together and social cohesion. When I first envisioned the research project on Human Rights Education I had just completed a course in human rights and another on social rights in 2010, but it seemed to me that Human Rights Education offered many chances and I was interested to know how it was carried out in schools.

Knowing the current reality and worrying about improving it provides, through youth, a different perspective on the future, more optimistic perhaps, if we get the next generations to value cultural diversity positively and to share common values. To this end, education professionals have much to contribute to this change.

Saber, prever, prevenir. Actuar siempre de tal modo que configuremos un futuro, que inventemos un mañana acorde con la igual dignidad de todos los seres humanos. Este compromiso con las generaciones venideras exige hondas transformaciones, cambios radicales, pero también conservar los valores esenciales que deben orientar nuestros rumbos y ser punto de referencia para responder a los grandes desafíos a los que nos enfrentamos. (Mayor Zaragoza, 2011, p. 7)

I choose to talk about human rights, which I consider essential, because it is a way of talking about values without getting lost in determining which ones, building on the fact that they are recognized which allows me to focus and thus limit the study.

On the other hand, the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (2010) in its section on research, considers that

Member states should initiate and promote research on education for democratic citizenship and human rights education to take stock of the current situation in the area and to provide stakeholders including policy makers, educational institutions, school leaders, teachers, learners, non-governmental organizations and youth organizations with comparative information to help them measure and increase their effectiveness and efficiency and improve their practices. This research could include, inter alia, research on curricula, innovative practices, teaching methods and development of evaluation systems, including evaluation criteria and indicators. Member states should share the results of their research with other member states and stakeholders where appropriate. (Point 12)

Thus, this research aims to provide elements for reflection that favor future practices under the approach of Human Rights Education.

OVERVIEW OF THE THESIS

The research that is presented has as focal points:

- Human Rights Education and its introduction into social and educational policies as a potential catalyst for a more cohesive society.
- Human Rights Education as an educational practice and its possibilities to facilitate social change and the promotion of values and attitudes that promote cohesion.
- The precision of methodologies and materials on Human Rights Education.

It is structured in three sections. The first consists of a first chapter that provides an overview of the Human Rights Education and two chapters of the theoretical foundations of the thesis. The second chapter focuses on Human Rights Education in practice to know how it is transferred from policies to school, considering the Spanish context. I contemplate different aspects of teaching and learning of Human Rights Education and devote special attention to the curriculum. In the third chapter I approach cultural diversity, different conceptions of the Other and intercultural dialogue as favoring social cohesion. I consider immigration in different contexts to frame the reality that I am going to address and also in relation to education. I end the theoretical approach paying special attention to young of immigrant origin since they are the actors in this research given they are the most impacted by educational practices.

The second section deals with the methodological aspects of research. The objectives thereof are:

1. Analyze the presence of Human Rights Education in a center with great cultural diversity.
2. Inferring how human rights are taught and learned.
3. Value the contribution of Human Rights Education in promoting living together and social cohesion in a center with great cultural diversity.

This section corresponds to the fourth chapter and presents the methodology I have adopted, which is a case study with ethnographic perspective. It addresses the general approach of the research, its objectives and its phases, as well as the specific context of the center subject of study.

The last section, made up of four chapters of results and the conclusions of the investigation. The fifth chapter focuses on the macro dimension of the study, the school, taking into account its operating elements and environment in relation to Human Rights Education and cultural diversity. In the sixth chapter, I address the meso dimension, curriculum, considering the type of content that is developed in various subjects in order to implement the Human Rights Education. Meanwhile, the seventh chapter focuses on the dynamics that occur in the classroom and the type of methodology used to promote Human Rights Education and shows different learning scenarios. The eighth chapter, I devote to the young people that I encounter in the classroom, analyzing aspects of their identity and the relationships generated between them and the teachers to explore how these relationships favor living together. This section along with the thesis ends with conclusions in which the ideas that have emerged from the theoretical framework and fieldwork are related, considering the different objectives outlined. Limitations of the study and its prospects are also contemplated.

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: UNA PANORÁMICA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo abordo cómo está el tema de la educación en derechos humanos en el nivel internacional, aunque me centro más concretamente en Europa y en el contexto español, y en un plano más local en Barcelona, Cataluña, que es donde se desarrolla mi investigación y el trabajo de campo.

Entre las últimas acciones en relación a la EDH¹ hay que destacar que en diciembre de 2011 la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la “Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos”², ver anexo 1. Es una declaración que reconoce el derecho de todas las personas a acceder a la EDH. Con ello se crea un instrumento específico de EDH que invita a los gobiernos a promover su comprensión en el nivel universal.

La declaración surge de un mandato fijado en el 2007 del Consejo de Derechos Humanos en el que se solicita la preparación de un proyecto de declaración sobre educación y formación en materia de derechos humanos. (Resolución 6/10 de 28 de septiembre de 2007).

En el artículo 2 de la declaración se describe la EDH en el punto 1 de la siguiente manera:

La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos.

Y en el punto 2 señala que la educación y la formación en materia de derechos humanos engloban:

- a) La educación sobre los derechos humanos.
- b) La educación por medio de los derechos humanos.
- c) La educación para los derechos humanos.

¹ A partir de ahora incorporaré la utilización de la abreviatura EDH para referirme a la “Educación en Derechos Humanos”.

²A/RES/66/137

Otro instrumento que otorga un lugar destacado a la EDH es la “Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos”³, ver anexo 2, que fue adoptada por el Consejo de Europa en el 2010.

Ambos instrumentos son un buen punto de partida en la promoción de la EDH pero tal y como muestra esta tesis son el principio, todavía hay mucho trabajo por hacer especialmente en lo que a implementación se refiere.

En 2014 se presentó, por parte de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos, una nueva herramienta web para promover la EDH, se llama *The Right to Human Rights Education* y consiste en una recopilación de las diferentes disposiciones de los instrumentos internacionales y regionales que se ocupan de la EDH.⁴ Este instrumento sirve para la orientación y sensibilización en materia de EDH.

Ese mismo año se forma la *HRE2020 Global Coalition for Human Rights Education*⁵, una confederación de organizaciones de la sociedad civil que pretende la promoción de la EDH mediante el apoyo y la implementación de normas y compromisos internacionales existentes.

En estos momentos existe también la oportunidad de favorecer la promoción de la EDH en el *Decenio Internacional de Acercamiento de las Culturas*, de 2013 a 2022, que tiene como objetivo mejorar las actividades relacionadas con el diálogo interreligioso e intercultural, promoviendo el respeto y el entendimiento mutuo.

1. La importancia de las redes

En el proceso de elaboración del estado de la cuestión he podido descubrir toda una serie de redes de profesionales alrededor de los derechos humanos que resulta fundamental destacar ya que desarrollan un trabajo de gran valor en la promoción de la EDH.

Algunas de las redes que personalmente considero como importantes puntos de referencia, por la cantidad y la calidad de las aportaciones en materia de EDH son:

- *The Global Human Rights Education List*, que se lanzó en 1999. Es una comunidad de práctica, entendida como señala Wenger⁶ como un sistema de aprendizaje social. Está compuesta por más de 10000 profesionales de EDH con un total de 190 países implicados (según datos de marzo de 2013). El foro de esta comunidad ofrece información sobre cursos, conferencias, recursos de EDH y actividades variadas. A través de su comunidad se llevan a cabo foros en línea o consultas, como por ejemplo sobre la implementación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación

³Recomendación CM/Rec (2010)7 adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 11 de mayo de 2010. Publicación del Consejo de Europa.

⁴Se puede encontrar en

<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/Listofcontents.aspx>

⁵Más información en <http://www.hre2020.org/>

⁶Wenger, E. Communities of practice: Learning as a social system [en línea]. [Fecha de consulta: 2 de septiembre de 2015]. En <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>

en materia de derechos humanos (junio-julio 2012), o sobre la tercera fase del programa mundial en EDH (febrero-marzo 2013).

- *DARE, Democracy and Human Rights Education in Europe*. Es una red que surgió en 2003. Se centra en la educación para la ciudadanía democrática y la EDH. La red actualmente está compuesta por 48 organizaciones miembros de 26 países dentro de Europa.
- *The Association of Human Rights Institutes (AHRI)*, es una red de 50 instituciones de 23 países diferentes que trabajan en la educación y la investigación en el área de los derechos humanos. Su objetivo es agrupar investigadores en derechos humanos de distintas disciplinas para favorecer la colaboración y promover la educación y la investigación en derechos humanos.
- *The Human Rights Education Youth Network*, es una red de profesionales en España. Su objetivo principal es “contribuir al desarrollo de la EDH con jóvenes para promover la comprensión mutua, la paz, la amistad, el respeto por la dignidad y los derechos humanos, la no violencia y la no discriminación, y actuar contra las persistentes violaciones de los derechos humanos a través de la sensibilización, campañas, prevención y educación en ámbitos formales y no formales.”⁷

Todas estas redes persiguen el objetivo de favorecer el desarrollo de la EDH, promocionan el estudio y desarrollo de actividades y proyectos centrados en EDH y van dirigidas a una audiencia variada, pero todas y cada una a su manera amplían con su labor el alcance de la EDH.

2. Propuestas educativas

En este apartado se destacan algunas propuestas educativas que existen en torno a la EDH y que he seleccionado porque permiten incidir en distintos ámbitos de aplicación.

La primera propuesta educativa a mencionar es la más ambiciosa y por ello merece especial atención. Se trata del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, proclamado por la Asamblea General de Naciones Unidas, con fecha de aplicación de 2005-2019 cuyo objetivo general es fomentar la aplicación de programas de EDH en todos los sectores.

Los objetivos del mismo son⁸:

- a) Contribuir a forjar una cultura de derechos humanos;
- b) Promover el entendimiento común, sobre la base de los instrumentos internacionales, de los principios y metodologías básicos para la EDH;
- c) Asegurar que la EDH reciba la debida atención en los planos nacional, regional e internacional;
- d) Proporcionar un marco colectivo común para la adopción de medidas por todos los agentes pertinentes;

⁷ Traducción propia de la información encontrada en

[http://www.futureworlds.eu/wiki/HREYN: Human Rights Education Youth Network](http://www.futureworlds.eu/wiki/HREYN: Human_Rights_Education_Youth_Network)

⁸ Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. A/HRC/27/28. Pág. 4

- e) Aumentar la cooperación y la asociación en todos los niveles;
- f) Examinar, evaluar y apoyar los programas de EDH existentes, poner de relieve las prácticas satisfactorias y proporcionar incentivos para continuarlas o ampliarlas y para crear prácticas nuevas;
- g) Promover la aplicación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos.

El programa de las Naciones Unidas consta de 3 etapas o fases cada una de ellas con un Plan de acción:

- Primera etapa (2005-2009) centrada en la integración de la EDH en la enseñanza primaria y secundaria.
- Segunda etapa (2010-2014) centrada en la EDH en la educación superior y la formación en derechos humanos de los maestros y educadores, los funcionarios públicos, las fuerzas del orden y personal militar a todos los niveles. Asimismo, mantiene el refuerzo en la EDH en la enseñanza primaria y secundaria.
- Tercera etapa (2015-2019) dedicada al refuerzo de la aplicación de las dos primeras etapas y a la promoción de la formación en derechos humanos de los profesionales de los medios de comunicación y los periodistas.

En 2012 la Oficina de la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE)⁹ para las Instituciones Democráticas y los Derechos Humanos OSCE/ODIHR presentó dos guías en EDH. Una para los funcionarios de la ley (*Guidelines on Human Rights Education for Law Enforcement Officials*). Y otra para los sistemas educativos de secundaria (*Guidelines on Human Rights Education for Secondary School Systems*).

Estas guías responden a los compromisos de los estados participantes de la OSCE con respecto a la promoción de la EDH. Con ellas se reconoce por un lado la importancia que tienen las escuelas para favorecer la comprensión y la defensa de los derechos humanos por parte de los jóvenes y por otro lado también reconoce el importante papel que desarrollan los funcionarios de la ley en velar por los derechos humanos.

La guía dirigida a las escuelas de secundaria se centra en el aprendizaje efectivo de la EDH. Promueve

los objetivos de la Primera Fase del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2005-2009) así como la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, que pide a los gobiernos que aseguren que la educación en derechos humanos sea integrada en el sector escolar. (p. 2)

⁹ La OSCE, con sus 57 Estados participantes en América del Norte, Europa y Asia, es la organización de seguridad regional más grande del mundo, que trabaja para garantizar paz, democracia y estabilidad a más de mil millones de personas. En <http://www.osce.org/es/secretariat/35776>

Y presenta seis áreas estructurales sobre las que actuar en relación a la planificación e implementación de la EDH en las escuelas de secundaria. Las áreas estructurales son: procesos y objetivos; competencias centrales; currículo; procesos de enseñanza aprendizaje; evaluación; y formación y desarrollo profesional. Añadiendo asimismo una sección de recursos.

En el año 2012 Amnistía Internacional lanza una guía *“Convertirse en un colegio amigo de los derechos humanos. Guía para los colegios de todo el mundo.”* Surge de la fase piloto (2009-2011) del proyecto “Colegios Amigos de los derechos humanos” y pretende facilitar la aplicación del proyecto en las escuelas. Este proyecto, que volveré a mencionar más adelante en el apartado de la investigación, tiene como objetivo “empoderar a la juventud y promover la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar en la tarea de integrar los principios y valores de derechos humanos en todas las áreas de la vida escolar” (p. 2). La guía además de presentar el proyecto y los 10 principios globales para los colegios amigos de los derechos humanos proporciona herramientas para convertirse en uno de ellos.

Ese mismo año se presenta por parte de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH)¹⁰ (en inglés OHCHR) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) una guía dirigida a los gobiernos para facilitar la autoevaluación sobre el nivel de integración de la EDH en el sistema escolar (*Human Rights Education in Primary and Secondary School Systems: A Self-Assessment Guide for Governments*).

En el 2013 se publican también por la OSCE dos nuevas guías de EDH, que refuerzan la actuación de la OSCE ya iniciada mediante las 2 guías mencionadas anteriormente, dirigidas a las escuelas de educación secundaria y los funcionarios de la ley. En esta ocasión las guías van dirigidas a activistas de derechos humanos (*Guidelines on Human Rights Education for Human Rights Activist*) y a los trabajadores de la salud (*Guidelines on Human Rights Education for Health Workers*).

La primera de ellas presenta enfoques a adoptar al planificar o implementar programas de educación para activistas de derechos humanos. La segunda va dirigida a los trabajadores de la salud y pretende transmitir las habilidades, conocimientos y actitudes en derechos humanos y hacerlos apropiados y aplicables a su trabajo diario a partir de la EDH.

También en el 2013, la Agencia para los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) presenta un manual de formación para agentes de policía que pretende favorecer la relación entre la sociedad y la policía (*Fundamental rights-based police training manual*). Un año después la agencia publica una guía para las autoridades locales y regionales (*Making rights real: guide for local and regional authorities*).

En el año 2014 el Consejo de Europa presenta una guía en derechos humanos para los usuarios de internet (*Guide to human rights for internet users*) que pone especial atención a los derechos que pueden ser limitados como consecuencia de un uso incorrecto de internet como pueden ser: libertad de expresión y de información, educación y alfabetización, especial protección de la infancia, privacidad y protección de datos, etc.

¹⁰ Representa el compromiso del mundo frente a los ideales universales de la dignidad humana.
<http://www.ohchr.org/SP/AboutUs/Pages/WhoWeAre.aspx>

Es importante mencionar que además de las guías específicas de EDH son muy relevantes otros muchos recursos que se centran en la Educación para la ciudadanía, ya que como veremos más adelante tienen muchos elementos en común. Como ejemplo de ello citar la publicación de la UNESCO dedicada a la Educación para la Ciudadanía Global.

Todas estas propuestas educativas ofrecen la oportunidad a los distintos estamentos de aplicar modificaciones de acorde a la EDH para favorecer la promoción y la prevención de la vulneración de los derechos humanos. Sirven de modelos y ofrecen pautas para facilitar el proceso de implementación. El papel relevante de muchos grupos de profesionales permite que una acción concreta en su ámbito de actuación multiplique los efectos de la EDH.

3. Investigación

Tibbitts y Kirchsclaeger en su texto “Perspectives of Research on Human Rights Education” (2010) ofrecen una visión de conjunto sobre los trabajos que se han realizado en el campo de la EDH y agrupan los distintos tipos de trabajos en tres áreas:

- i. Teoría de EDH, que hace referencia a los objetivos, los conceptos y su relación con otros enfoques (como la educación para la ciudadanía). Se incluye aquí la definición de EDH y los diferentes tipos de pedagogía con las que se vincula.
- ii. Implementación de la EDH, engloba los trabajos relacionados con las políticas, el currículo, las metodologías... Incluye asimismo los programas desarrollados dentro y fuera de la escuela.
- iii. Resultados de EDH, donde se considera el impacto en los estudiantes, la sociedad, los resultados de los currículos y del entorno en el aula, así como la influencia de las características personales y del entorno.

Otros estudios que están relacionados con la EDH y la diversidad cultural (objeto de mi estudio) y que no puedo dejar de considerar son los que tratan de la ciudadanía y democracia, Osler A. y Starkey H. (2005-2006-2010) y Osler, A (2008-2014), multiculturalismo, Kymlica, W.(1996-2012); Wieviorka (2012), e inmigración Ambrosini, M. (2011); de Lucas, J. (2009), Zapata, R. (2005-2013); Triandafyllidou, A. (2012) entre otros.

En los próximos apartados recojo algunos trabajos desarrollados que favorecen la EDH y la diversidad cultural, así como investigaciones concretas que o están directamente relacionadas con la EDH o bien con algún tema estrechamente relacionado que es relevante para el trabajo de esta tesis como la diversidad cultural, la inmigración, el racismo y los prejuicios entre otros.

Centrándome en el entorno local, en Cataluña, destaco el trabajo de la Federació Catalana d'ONG pels Drets Humans, ahora incluida dentro de “Lafede.cat- organitzacions per a la justícia global”. Realizaron un estudio sobre el estado de la cuestión de la EDH en Cataluña. Este trabajo va dirigido a las organizaciones sin ánimo de lucro y el objetivo del mismo es generar una herramienta que favorezca la reflexión sobre la EDH. Como resultado del mismo publicaron un diagnóstico en el 2009 “Diagnòstic de la formació en drets humans a Catalunya” en el que se analizan las actividades que se realizan en EDH, la concepción de que parten al diseñarlas y las necesidades de las entidades. En el 2012 publican un libro que se titula “Educació en drets humans” y que pretende conceptualizar y contextualizar la EDH.

Entre los estudios a destacar en el nivel europeo encontramos el informe que realizó la red Eurydice¹¹ “La educación para la ciudadanía de Europa” que trata distintos aspectos de la educación para la ciudadanía en los centros educativos en Europa. Este informe incluye una panorámica de la situación de la educación para la ciudadanía a partir de los currículos educativos existentes, considerando los enfoques metodológicos, así como la participación de los alumnos y padres en el gobierno de los centros y la promoción de la acción y los valores cívicos de los alumnos. Realiza una valoración tanto de la oferta como de los resultados de la educación para la ciudadanía además de tratar el tema de la cualificación de los profesores y los directores de los centros.

También en el nivel europeo se publica en el 2011 el informe “Living together. Combining diversity and freedom in 21st-century Europe”¹². El informe estudia los retos que suponen el resurgir de la intolerancia y la discriminación. En una parte inicial se identifican los riesgos o amenazas, a continuación, se proponen una serie de principios que deberían guiar la respuesta a esas amenazas y se identifican los actores que pueden favorecer el cambio de actitud necesario, entre los cuales encontramos a los educadores. El informe finaliza con unas propuestas de acción concretas.

Lo que se aprecia es un interés en el nivel local por favorecer la reflexión en torno a la EDH así como un interés en el nivel europeo de favorecer la convivencia y la no discriminación y favorecer también el desarrollo de la educación para la ciudadanía, que como veremos en el próximo capítulo se apoya en los derechos humanos, como una estrategia educativa en una sociedad diversa.

Al tratar el tema de la investigación y acercarme a la tipología de proyectos me encuentro con la dificultad de englobar las actividades que son más propiamente de EDH (incluyendo las referentes a educación para la ciudadanía) con aquellas que, centrándose en otras temáticas, o en aspectos más concretos relacionados con la EDH, son relevantes para el estudio que se realiza en esta tesis.

He seleccionado algunos proyectos que muestran el tipo de actividades que se están llevando a cabo si bien, dado que no se trata de hacer un listado exhaustivo de los mismos, no están todos. Por otra parte, resultaría una tarea imposible dado que se están realizando muchos proyectos y experiencias en distintos lugares y se multiplican muchas veces a partir de las formaciones concretas. Aun así, sí pretendo arrojar una luz sobre el tipo de iniciativas que están teniendo lugar y que demuestran que se está desarrollando cada vez más esta área de acción e investigación.

Opto por incluir a continuación un primer apartado que trata aquellos proyectos e iniciativas en EDH y un segundo apartado donde tras introducir algunos programas europeos de investigación se recogen algunos proyectos europeos que favorecen el desarrollo del tema pese a no ser propiamente de EDH.

¹¹La red Eurydice facilita la cooperación europea en el campo del aprendizaje a lo largo de toda la vida a través de la producción de estudios comunes a los sistemas educativos europeos.

¹² Informe realizado por el Group of Eminent Persons of the Council of Europe que es un grupo de personas independiente.

3.1. Proyectos e iniciativas en EDH

Entre los trabajos que se dedican a promover la EDH y su aplicación en las escuelas quiero destacar el proyecto de Amnistía Internacional “Human Rights Friendly Schools” (Colegios Amigos de los Derechos Humanos) cuyo objetivo es “empoderar a la juventud y promover la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar en la tarea de integrar los principios y valores de derechos humanos en todas las áreas de la vida escolar” (p. 2). El proyecto tuvo una fase piloto de 2009 a 2011 en el que participaron 15 escuelas de secundaria de 14 países alrededor del mundo. Este proyecto se ha ido expandiendo a más escuelas y actualmente cubre 21 países. Como definición en este proyecto se considera que una escuela amiga de los derechos humanos es “una comunidad escolar en la que los derechos humanos se aprenden, se enseñan, se practican, se respetan, se protegen y se promueven” (p. 3).

Otro proyecto que tiene aplicación directa sobre las escuelas es el “Right Respecting Schools Award, RRSA”¹³ del Reino Unido. Se trata de un trabajo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)¹⁴ mediante el cual se ayuda a las escuelas a adherirse a los principios y valores de la Convención sobre los derechos del niño¹⁵, considerando que la escuela debería operar en el interés superior del niño. El proyecto tuvo una fase piloto en el 2003, obtuvo una financiación en el 2007 para trabajar con 5 autoridades locales en el Reino Unido y en la actualidad son más de 1000 escuelas las registradas en el programa. Se trabaja desde infantil a secundaria y también en escuelas especiales.

En Cataluña, Unicef Comitè Catalunya desarrolla desde 2011 el programa “Una Escola amb Drets” cuyo objetivo es reforzar las capacidades de la comunidad educativa para promover los derechos de los niños en las escuelas. La investigación inicial se desarrolló en 3 centros y puso de manifiesto el desconocimiento sobre la Convención sobre los derechos de niño (por parte del profesorado y de las familias) y la necesidad de una formación concreta en teoría y didáctica de los derechos¹⁶. Se definió también el modelo de una escuela con derechos y se realizó un análisis comparativo entre los currículos oficiales de primaria y secundaria y la convención sobre los derechos del niño. Posteriormente se diseñó un curso para el profesorado.

El programa mencionado consta de 3 elementos clave:

- La formación sobre los derechos de los niños al profesorado¹⁷.
- La sensibilización y formación de las familias, a través de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, en torno a los derechos de los niños.
- La creación de una web www.escolaambdrets.org con recursos para trabajar los derechos de la infancia en la escuela.

¹³ Se puede consultar en <http://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/>

¹⁴ En Inglés "United Nations Children's Fund"

¹⁵ Convención sobre los derechos del niño. 20 Noviembre de 1989. A/RES/44/25

¹⁶ <http://escolaambdrets.enredate.org/>

¹⁷ El curso titulado “Viure (aprendre i ensenyar) els drets de la infància a l’escola” ofreció sus dos primeras ediciones en el 2013 a través del aula virtual de la Fundació Pere Tarrés. En el curso 2014-2015 se ofrece desde el catálogo formativo del departamento de enseñanza de la Generalitat de Catalunya y desde ese momento la autora de esta tesis es una de las evaluadoras del curso, habiéndose realizado ya tres ediciones.

Quiero destacar también un proyecto relevante. En mayo 2013 El Consejo de Europa y la Comisión Europea decidieron lanzar un esquema de proyectos pilotos sobre la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la EDH, “Human Rights and Democracy in Action”. El programa quiere contribuir a desarrollar mecanismos para promover la educación para la ciudadanía y la EDH y consiste en documentar las distintas formas de promoción de las mismas en algunos estados miembro.

Los distintos proyectos pilotos son:

1. *Travel Pass to Democracy: Supporting Teachers in Preparing Students for Active Citizenship.*
2. *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Diversity of Approaches.*
3. *Three Country Audits of the Lower Secondary EDC/HRE Curriculum.*(Irlanda, Finlandia y Francia)

De nuevo es importante destacar los trabajos que surgen a partir de las redes. Tal es el caso de la red NECE Networking European Citizenship Education, una iniciativa para trabajar en red la Educación para la Ciudadanía en Europa, un foro a través del cual interactuar, potenciar la transferencia de conocimiento y promover la cooperación y proyectos relacionados con el tema que abordamos.

Entre sus actividades y proyectos destacan:

- Focus Group Hard-to-reach learners. Una red de aprendizaje internacional que basa su trabajo en el derecho a la educación para todos en general y más en particular en la educación para la ciudadanía. Les preocupa especialmente el acceso de los jóvenes, sobre todo los que están en situación de riesgo de exclusión, a las oportunidades de aprendizaje. Coincidiendo con la conferencia anual de NECE en octubre 2015, tuvo lugar un foro público titulado “Beyond Them and Us in Times of Crisis: Hard-to-reach Learners and their Role in Citizenship Education”.

Este grupo lanza otra red, Network for Education and Diversity (NEED), ya que consideran que los profesionales de la educación necesitan compartir ideas para favorecer una mejor educación, cada vez con más diversidad e inmigración, que se adecúe a la sociedad cambiante y que favorezca la cohesión y reduzca los prejuicios y la xenofobia.

- Focus Group CLEAR¹⁸, Concept Learning for Empowerment through Analysis and Reflection (antes Intercultural Glossary Project). Este grupo trabaja en un glosario intercultural en el campo de la educación para una ciudadanía democrática, los derechos humanos y el entendimiento intercultural.

Destacar asimismo la existencia de proyectos más específicos que trabajan los derechos humanos desde distintas áreas, un ejemplo es el proyecto UMUCO, “Music and Human Rights” que incluyó una actuación en el festival de música de Lucerna 2014 que consistió en un

¹⁸Más información en <http://www.clear-project.net>

concierto, de unos estudiantes en colaboración con la “Human Rights Orchestra”, con el tema del derecho a la cultura.

Otro ejemplo es el Ciclo de Cine de Derechos de los Niños “Drets dels infants”, que se ofrece a las escuelas de primaria y secundaria de la ciudad de Barcelona. Se ofrece una serie de películas seleccionadas en base a la promoción de los derechos del niño y una guía pedagógica con las actividades que se proponen para el profesorado. Se pone énfasis en los valores, de igualdad, libertad y no discriminación, por mencionar algunos. Sugieren también sesiones de cine dirigidas a las familias.

Para finalizar este apartado destaco otros proyectos que resultan de interés, al tratar elementos para combatir la discriminación y el racismo, tales como:

- Democratic Readiness against anti-Semitism and Racism (DEMBRA). Un proyecto de The European Wergeland Centre y el Centro de estudios del Holocausto y las Minorías Religiosas de la Universidad de Oslo. El cual va dirigido a profesores y directores de escuelas de secundaria y pretende preparar a los jóvenes para vivir como ciudadanos democráticos en sociedades diversas, así como la prevención del racismo, anti-semitismo y otras formas de discriminación.
- Europeans for Peace. Looking back and moving forward. Es un programa mediante el cual la Foundation EVZ promueve proyectos para jóvenes entre Alemania, y países de Europa Central y de Europa del Este y del Sudeste, así como Israel. En ellos se trabajan temas de discriminación y persecución bajo el Nacional Socialismo, así como temas de discriminación actuales. Mediante estos proyectos los jóvenes trabajan su compromiso con la EDH así como la comprensión entre los pueblos.

Quiero destacar especialmente la *Estrategia Barcelona Antirrumores*¹⁹. Es una iniciativa del Ayuntamiento de Barcelona, la línea de acción del Programa BCN Interculturalidad que parte del convencimiento de que el desconocimiento del otro dificulta la convivencia en la diversidad y a menudo provoca rumores y estereotipos falsos. Su objetivo es desmontar estos rumores y estereotipos para favorecer la convivencia intercultural. El desarrollo del proyecto se realiza conjuntamente con la Red “Xarxa BCN Antirumors” y abarca diferentes actividades, estas se pueden consultar en un catálogo de actividades para combatir los rumores y estereotipos sobre diversidad cultural²⁰. En concreto, la cuarta edición, del año 2015, consta de 37 actividades. El proyecto facilita también formación gratuita a personas que pasan a ser “agentes antirrumores”.

El proyecto fue considerado una buena práctica por lo que se amplió a otras cuatro ciudades²¹ en 2013 (Sabadell, Getxo, Fuenlabrada y la isla de Tenerife). La misma estrategia sirvió para

¹⁹Se puede consultar la información sobre la estrategia en

<http://interculturalitat.bcn.cat/bcnacciointercultural/ca/antirumors-que-fem>

²⁰El catalogo puede descargarse aquí <http://interculturalitat.bcn.cat/bcnacciointercultural/ca/catalog-de-activitats-antirumors>

²¹Antirrumores. Estrategia antirrumores para prevenir el racismo.

<http://www.antirrumores.com/proyecto.html>

inspirar el proyecto “C4I Communication for Integration”²², dentro del programa de Ciudades Interculturales del Consejo de Europa.

Se aprecia un interés cada vez mayor en trabajar la EDH en las escuelas, como muestran las aplicaciones de proyectos concretos en el nivel internacional y local, así como aquellos que procuran favorecer la aplicación de la Carta del consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la EDH.

Es importante ver que no son solo los organismos internacionales los que trabajan por la EDH, sino que existen muchas redes de profesionales que tienen el mismo propósito. Y que la tipología de proyectos es muy diversa y permiten incidir en la EDH de formas variadas, a través del cine, de la música, el currículo o desde múltiples actividades como en el proyecto antirrumores.

3.2. Proyectos europeos

Dedico este apartado a considerar los programas de investigación de la Comisión Europea, debido a que son representativos de los retos de la sociedad actual. Estos programas abordan áreas que se establecen como prioritarias a las que se dedican muchos fondos destinados a financiar proyectos de investigación competitiva que van a ser generadores de un conocimiento que responde al momento actual.

Son otro tipo de herramientas a nuestro servicio y nos permiten realizar un trabajo de investigación con un alcance mucho mayor al que podríamos realizar de forma individual. Por otra parte, los consorcios europeos permiten abarcar más y permiten los estudios comparativos en diversos países sobre un mismo tema, y en un mismo momento.

Destaco un programa concreto de la Comisión Europea (DG Justicia), que financia actividades de investigación sobre temas altamente vinculados a la EDH. “Rights, Equality and Citizenship Programme 2014-2020”. El objetivo de este programa es contribuir al desarrollo de un área donde la equidad y los derechos de las personas se promuevan y protejan tal como está establecido en la Carta y las convenciones de derechos humanos. Tiene nueve objetivos específicos:

- a) Promover la no discriminación.
- b) Combatir el racismo, la xenofobia, la homofobia y otras formas de intolerancia.
- c) Promover los derechos de las personas con discapacidad.
- d) Promover la igualdad entre mujeres y hombres y la transversalidad del género.
- e) Prevenir la violencia contra los niños, los jóvenes, las mujeres y otros grupos de riesgo. (Daphne).
- f) Promover los derechos del niño.
- g) Asegurar el más alto nivel de protección de datos.
- h) Promover los derechos derivados de la ciudadanía de la Unión.
- i) Hacer cumplir los derechos del consumidor.

²²<http://pip-eu.coe.int/>

Este programa y el de justicia sustituyen a los anteriores que cubrían el periodo 2007-2013. Entre ellos se encontraban los programas: a) Daphne III (violence against women, children and young people), b) PROGRESS (Antidiscrimination and diversity, Gender equality) y c) Fundamental Rights and Citizenship (The Fundamental Rights and Citizenship programme aims to promote the development of a European society based on respect for fundamental rights and rights derived from citizenship of the European Union.)

Existe además el programa "Europe for Citizens"²³ (2014-2020) de la EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency)²⁴

Este programa tiene como objetivos:

- Contribuir a la comprensión de la UE por parte de los ciudadanos, de su historia y su diversidad.
- Fomentar la ciudadanía europea y mejorar las condiciones para la participación democrática y la participación ciudadana a nivel de la UE.
- Aumentar la conciencia de la memoria, la historia y los valores comunes
- Fomentar la participación democrática de los ciudadanos a nivel de la UE, mediante el desarrollo de la comprensión ciudadana del funcionamiento de cómo se hacen las políticas y promoviendo oportunidades para la participación y el voluntariado social e intercultural en la UE

Otro programa donde pueden tener cabida proyectos que trabajen temas de EDH y educación para la ciudadanía es el programa "Erasmus+", que es el nuevo programa de la UE para la Educación, la formación, la juventud y el deporte.

Encontrar dentro de los programas de investigación de la Comisión Europea diversas opciones específicas a las que poder dirigirnos cuando buscamos financiación para un proyecto relacionado con los derechos humanos y la EDH implica que hay un interés por desarrollar esas áreas de conocimiento.

Es interesante destacar en este apartado que existen otras acciones de investigación que permiten conocer otros aspectos relacionados con la EDH y que complementan este trabajo. Son proyectos europeos de otros programas que resultan de interés porque a partir del conocimiento generado en ellos ofrecen la oportunidad de trabajar elementos de la EDH y la diversidad cultural, (ver anexo 3). Algunas de estas áreas son la inmigración, la inclusión la exclusión, los valores, el género y la religión. Como veremos en los próximos capítulos en la educación para la ciudadanía, la cohesión social y la diversidad cultural, también existe un espacio destacado para la EDH. Por otro lado, me parece oportuno destacar la importancia de trabajar de manera interdisciplinar ya que permite trabajar la EDH desde distintos ámbitos y multiplicar así su presencia.

²³ http://eacea.ec.europa.eu/europe-for-citizens_en

²⁴ La Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) es responsable de la gestión de ciertas partes de los programas de financiación de la Unión Europea en los campos de educación, cultura, audiovisual, deporte, ciudadanía y voluntariado. <http://eacea.ec.europa.eu>

4. Formación en educación en derechos humanos

Al considerar los distintos tipos de formación en EDH lo que se aprecia es una evolución en torno al tema. A continuación, procuro ofrecer una visión general de esta evolución a partir de diferentes elementos: la formación específica en derechos humanos, la oferta en la Educación Superior y las distintas modalidades de los cursos que se ofrecen.

4.1. Formación específica en derechos humanos

Cuando buscamos formación específica en educación derechos humanos, encontramos dos tipos de cursos diferentes:

- Cursos que se refieren en concreto a la EDH.

El *“International Human Rights Training Program”* (IHRTTP). Programa internacional de formación en derechos humanos, de Equitas es un curso de 3 semanas que se ofrece anualmente en Montreal, Quebec, Canadá. Va dirigido a trabajadores y educadores de derechos humanos. En 2015 tuvo lugar la 36ava edición.

- Cursos que se dirigen a la formación en temas de derechos humanos.

La Geneva Academy of International Humanitarian Law and Human Rights organiza dos tipos de cursos en torno a los Derechos Económicos Sociales y Culturales, según el tipo de experiencia de los participantes. Estos son: *“Training Course on Understanding Economic, Social and Cultural Rights”* y *“Advanced Training Course on Monitoring Economic, Social and Cultural Rights”*.

Algunos centros ofrecen ambos tipos de formación. Encontramos también la formación EDH en cursos que tienen otras temáticas centrales pero que la utilizan como herramienta. Un ejemplo son los cursos para combatir el **discurso de odio** en línea a través de la EDH, destinadas a profesores y educadores. Fueron promovidos por el Consejo de Europa a través de convocatorias concretas que tuvieron lugar en el 2014.

En Cataluña, encontramos oferta formativa de los diferentes tipos:

- El Institut de Drets Humans de Catalunya ofrece cada año un curso sobre Derechos Humanos, este año 2016 será la 34ava edición.

A lo largo de todas las sesiones, se intenta aproximar al alumnado a diversos aspectos de los derechos humanos, sobre todo desde un punto de vista eminentemente jurídico, aunque también desde el punto de vista social, político y cultural. El curso se dirige principalmente a estudiantes de ciencias jurídicas, económicas y sociales, funcionarios, cuerpos y fuerzas de seguridad, juristas, asistentes sociales, economistas y todos aquellos profesionales relacionados con los derechos humanos.

El mismo instituto ofrece también una variada selección de cursos, talleres y jornadas en distintos temas siempre relacionados con los derechos humanos.

- UNICEF. Viure (Aprender I Enseñar) els drets de la infància a l'escola.

Curso a distancia dirigido al profesorado de primaria y secundaria, ofrecido por el departamento de enseñanza de la Generalitat de Catalunya. Se ofrecen 2 ediciones anuales.

- La "Associació d'Educadors en Drets Humans" (AHEAD), asociación de educadores en derechos humanos promueve la EDH como un requisito hacia la cultura de paz, la democracia y la solidaridad. Organiza cursos y talleres, dirigidos a los profesionales del ámbito formal y no formal que trabajen con jóvenes. Trabajan a partir del aprendizaje vivencial y participativo. Colaboran en proyectos de formación en colaboración con otras entidades de otros países.

4.2. Formación específica en Educación Superior

Si nos centramos en la Educación Superior, fijándonos en la oferta de masters, nos encontramos de nuevo los que tratan de la EDH y los que tratan de los Derechos Humanos.

- Máster en Educación en Derechos Humanos:
 - "Certificate of Advanced Studies CAS in Human Rights Education", de la University of Teacher Education Central Switzerland (PHZ), en Lucerna, Suiza. Su objetivo es cualificar como formadores multiplicadores de la EDH.
- Máster en Derechos Humanos, dentro de los cuales también encontramos matices que agrupo en tres tipos:
 - a) Masters que hacen una oferta propiamente de Derecho:
 - Master in International Human Rights Law. El Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law, es una institución académica independiente que se fundó en el 1984 en la Universidad de Lund, en Suecia. El master se empezó a ofrecer en 1991.
 - b) Masters que incluyen otros elementos complementarios a los Derechos Humanos:
 - Master Derechos humanos, democracia y globalización, ofrecido por la Universitat Oberta de Catalunya, con la colaboración del Institut de Drets Humans de Catalunya y la Asociación para las Naciones Unidas en España.
 - c) Masters que incluyen los Derechos Humanos como un elemento complementario a otros:
 - Máster de Ciudadanía y Derechos Humanos: Ética y Política, ofrecido por la Universidad de Barcelona. Ofrece una formación específica desde las perspectivas de la ética, la política y la filosofía del derecho.

4.3. Modalidades de cursos en educación en derechos humanos

Hemos visto algunos ejemplos que nos permiten ver que hay ofertas de cursos en educación formal, así como en educación no formal. Encontramos también ejemplos de cursos a distancia, presenciales y semipresenciales.

- La Human Rights Education Associates HREA, ofrece cursos a distancia auto-dirigidos y tutorizados en 13 áreas distintas que incluyen los derechos de los niños, Los Derechos económicos, sociales y culturales, medioambiente y desarrollo sostenible, equidad de género, derecho humanitario, política de derechos humanos, derechos humanos en la escuela... La organización ofrece también talleres que proporcionan a los participantes las habilidades prácticas que pueden utilizar para promover y proteger los derechos humanos.

Cursos dirigidos al público en general o a sectores concretos, trabajadores de la salud, policías, jóvenes...

El European Wergeland Centre en colaboración con el Programa Pestalozzi del Consejo de Europa organiza anualmente seminarios y talleres para profesionales de la educación.

Cursos de verano, que a su vez están dirigidos a diferentes públicos, con duraciones distintas y en torno a temáticas variadas.

- Las academias de verano del European Wergeland Centre en cooperación con el Consejo de Europa y colaboradores locales. Cuentan con: i) Democracy at School, en Polonia. Una formación para profesores y directores de escuelas, ONG y asociaciones de padres que trabajen con la EDH y la educación para la ciudadanía. ii) Human Rights in Action, en Montenegro. A los participantes se les introduce en los enfoques y estrategias de la EDH y Educación para la ciudadanía para potenciar un clima democrático en la escuela. Combina un seminario de 8 días con un seguimiento en línea. iii) Academia de verano en el Báltico, Estonia. Se centra en la EDH, educación para la ciudadanía e historia.
- Venice School of Human Rights, nace en el 2010 y busca estudiar los retos actuales en el campo de los derechos humanos. Destaca el respeto por los derechos humanos como la responsabilidad de todos.

Así mismo también hay conferencias específicas que ofrecen un espacio particular de formación. Destaco aquí algunas que se organizan anualmente y que tratan de EDH en concreto o Educación para la ciudadanía.

- Conferencia Internacional en Educación en Derechos Humanos. La conferencia fomenta un foro de intercambio de ideas y facilita el debate en EDH.
- Human Rights Education Symposium Lucerne (HRES). Debido a la creciente importancia de la EDH el Centre of Human Rights Education (ZMRB) de la University of Teacher Education Lucerne, organiza el simposio como una plataforma de diálogo en EDH.
- NECE, Networking European Citizenship Education Conference

Lo que se puede apreciar a partir de estos tipos de formación en EDH es cómo inicialmente la EDH correspondía mucho más al ámbito del derecho y cómo a partir del trabajo en los Derechos económicos, sociales y culturales se fue trabajando más desde su aplicación a lo social. La EDH inicialmente se centraba sobretodo en la educación *sobre* los derechos humanos, con el tiempo y gracias en parte al empuje de los nuevos instrumentos normativos ha pasado a ser una EDH *para* los derechos humanos, sin olvidar la educación *por medio* de los derechos humanos.

Del mismo modo y siguiendo una coherencia, las distintas formaciones se han ido ampliando en la oferta y se han ido adecuando a un tipo de público distinto. Pese a que inicialmente los cursos estaban dirigidos a los profesionales del derecho y los trabajadores de organismos gubernamentales, ha ido ampliándose a cooperantes, a los trabajadores de organismos no gubernamentales, a los formadores y a grupos de profesionales de la salud, de la fuerza del orden... y sobre todo a los jóvenes que son quienes tienen el poder de multiplicar con efecto la cultura de los derechos humanos.

En el nivel local, he sido de testigo de cómo ha ido evolucionando la oferta de EDH en los últimos cinco años. Inicialmente la formación era ofrecida mayoritariamente por el Institut de Drets Humans de Catalunya que ofrecía formación en Derechos Humanos, así como el Observatorio DESC (Derechos económicos, sociales y culturales) y la Federació Catalana d'ONG pels Drets Humans, aunque no eran los únicos centros en ofrecerla.

La oferta de un curso específico dirigido a los profesores desde el departamento de enseñanza de la Generalitat de Catalunya ha llegado recientemente conforme avanzaba el proyecto de UNICEF. A su vez la oferta a nivel de educación no formal se vio ampliada con las actuaciones de la asociación AHEAD que se instaló en Barcelona en ese periodo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo he plasmado una visión general sobre el estado de la educación en derechos humanos. Para ello he partido del análisis de los distintos instrumentos que favorecen la promoción de la EDH, tanto de los organismos internacionales como de las redes de profesionales, para después focalizar la atención en las propuestas educativas lo que nos ha acercado al Programa Mundial para la EDH y a las diversas acciones que pretenden favorecer la promoción de la EDH a través de guías de formación para distintos profesionales.

A continuación, a partir de unos estudios y proyectos, he comprobado que no solo existen experiencias y proyectos concretos que inciden en EDH, una parte de ellos centrada en las escuelas, sino que además a partir de proyectos de otras disciplinas se genera un conocimiento que resulta muy útil en el trabajo de la EDH.

El capítulo finaliza con una aproximación a los distintos tipos de formación en EDH, pasando por los que tratan de los derechos humanos, desde el derecho, a los que tratan otras temáticas con la EDH como herramienta y he dedicado una atención particular a la oferta en educación superior. El análisis del conjunto de la oferta formativa muestra cómo ha habido una evolución bastante reciente que responde a un interés cada vez mayor por el tema.

Una vez realizada esta panorámica de la EDH en el capítulo siguiente me centraré directamente en los aspectos de la EDH que me interesan para el desarrollo de la tesis, intentando dar respuesta a preguntas como ¿en qué consiste la EDH? ¿Y cómo se traslada la EDH de las políticas a la escuela?

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA PRÁCTICA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo abordo los discursos y visiones sobre la educación en derechos humanos. Para ello primero me aproximo de forma más global a la noción de derechos humanos para acercarme luego a la EDH y a cómo se traslada de las políticas a las escuelas y para ello me fijo en el contexto español. En particular, me aproximo al currículo de educación secundaria obligatoria y le dedico un apartado concreto a la educación para la ciudadanía dado que en el momento de llevar a cabo este trabajo es donde más espacio encontraba la EDH en la escuela en esta etapa escolar.

La educación en derechos humanos nos permite indagar sobre el conocimiento de los derechos humanos como tal y sobre el respeto a los mismos, resultando una herramienta indispensable en la prevención de futuras violaciones de este tipo de derechos y en la promoción de una cultura global de derechos humanos.

Como argumentan organismos internacionales:

Cada vez más, la educación en derechos humanos es vista como un modo para dar coherencia a un mundo fragmentado y globalizado. Los temas de equidad de género, la diversidad cultural, el diálogo interreligioso, la prevención de la violencia, la eliminación de los estereotipos (raciales, étnicos, religiosos o basados en el género y/u orientación sexual) pueden ser todos abordados desde una perspectiva de derechos humanos a través de los principios de respeto, la tolerancia y el reconocimiento. (UNESCO, 2011, p. 12)

Una educación basada en los derechos humanos imparte las habilidades necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida diaria. Promueve el respeto por la dignidad humana y la igualdad, fundamentales para el desarrollo humano, y sirve para impulsar sociedades basadas en la inclusión y la participación en la toma de decisiones democráticas. (UNESCO, 2011, p. 49)

Al referirme a las razones por las que promover una educación en derechos humanos me gustaría rescatar lo que señala Nancy Flowers (2000):

Los derechos humanos son altamente inspiradores y además altamente prácticos, conteniendo las esperanzas e ideales de la mayoría de seres humanos y además empoderando a la gente para alcanzarlos. La educación en derechos humanos comparte estos aspectos inspiradores y prácticos. Establece estándares, pero además produce cambio. (p. 15)

Es debido al potencial que tiene la educación en derechos humanos para provocar el cambio que he escogido este tema como relevante en la educación de los jóvenes, dado que es a partir de estos cambios en los jóvenes que podremos esperar algún cambio en la sociedad futura.

1. Los derechos humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, DUDH, (París, 10 de Diciembre de 1948), ver anexo 4, surge en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, un momento de lucidez que busca sobreponerse y aprender de tanta guerra, miseria y destrucción.

Los derechos humanos son como señala de Lucas (1994): “el producto de la conciencia histórica de justicia y de luchas sociales que persiguen la libertad y la igualdad” (p. 85).

No podemos considerar los derechos humanos como inmutables porque los derechos humanos evolucionan. De hecho, se habla de distintas generaciones de derechos humanos:

- Una primera generación son los derechos que giran en torno a la libertad. Los derechos civiles y políticos. Son llamados azules. Su función principal es limitar la acción del poder en la vida de las personas y garantizar la participación política de los ciudadanos. Algunos de estos derechos son: el derecho a la vida, a la libertad ideológica y religiosa, a la propiedad, al voto, a la huelga, etc.

- Una segunda generación son los derechos que giran en torno a la igualdad. Los derechos sociales, económicos y culturales. Son llamados rojos. Su función principal es procurar las mejores condiciones de vida digna. Algunos de estos derechos son: el derecho a la educación, a la salud, al trabajo, al descanso, a la cultura, etc.

- Una tercera generación son los derechos que giran en torno a la solidaridad/ los pueblos. Los derechos a la paz, al desarrollo, al medioambiente... Son llamados verdes. Su función principal es la de promover relaciones de solidaridad entre los pueblos, la colaboración internacional.

- Se habla también de los derechos humanos emergentes, según el Institut de Drets Humans de Catalunya²⁵ estos son:

Por una parte, aquellos derechos que surgen ante la rápida y constante evolución de las sociedades globalizadas y, por otra parte, un conjunto de derechos que emergen tras haber permanecido “sumergidos” en el olvido o en la indiferencia de los estados y del conjunto del sistema internacional.

La declaración universal de derechos humanos emergentes está compuesta por seis títulos, derecho a la democracia: igualitaria, plural, paritaria, participativa, solidaria y garantista.

Existen, desde un primer momento, críticas a los derechos humanos y han ido evolucionando. Según Amelia Valcárcel (2002) son 4 los frentes: 1) Los derechos humanos declarados son los occidentales, desde la perspectiva individualista, que no coinciden con los de otras tradiciones (islámicas, asiáticas y africanas). 2) El derecho a la propiedad genera conflicto entre la idea de

²⁵Institut de Drets Humans de Catalunya. <http://www.idhc.org/es/incidencia/proyectos/derechos-humanos-emergentes> consultado el 15 de diciembre de 2015

libertad y la de igualdad. 3) Los derechos humanos no son absolutos, son históricos y hay quien considera que tienen defectos en la fundamentación. 4) La existencia precaria de los derechos humanos hace que estos sean irrelevantes dada la violación de los mismos.

Me declaro pro derechos humanos y no quisiera dedicar mucho espacio a sus críticas, pero sí me ha parecido necesario destacarlas.

También quiero considerar algunos detalles respecto a cada frente. Con respecto al ataque a los derechos humanos como occidentales, creo que es importante ver el alcance mundial de sus inicios (solo la URSS, Arabia Saudí y Sudáfrica fueron la excepción) y la pretensión global de querer un mínimo de derechos para los seres humanos. Además, creo que pese a que la idea naciera de un lugar o de otro tiene validez para todos. Como dice Christian Godin²⁶ (2011): “L’origine d’une idée est nécessairement particulière. Mais, parmi les idées, certains ont une puissance d’universalité. Les idées qui constituent les droits de l’homme ont selon moi cette puissance d’universalité” (p. 100). También se han desarrollado otros instrumentos de derechos humanos en África, América y Asia a raíz de la declaración de la ONU, por considerar esos derechos humanos como occidentales.

Con respecto al segundo frente, son algunos comunitarismos y societarismos los que centran la crítica en el derecho a la propiedad. Y ya dice Valcárcel (2002) que el problema entre la idea de igualdad y de libertad “no es resoluble en términos absolutos” (p. 63).

Al fijarnos en la crítica a la fundamentación de los derechos humanos, creo que algunos aspectos nos refieren a la réplica al primer frente. Lo importante es que están ahí y son una buena base que surgió de un consenso. Las creencias y los valores de los distintos firmantes estaban ya ahí y pudieron acordar unos derechos humanos mínimos. En mi opinión cuando entramos en discusiones filosóficas sobre la fundamentación encontramos razones, cada cual las suyas, para no centrarnos en conseguir los mínimos establecidos. Esto me lleva directamente al cuarto frente, el que hace referencia a la violación de los derechos humanos, dado que, si nos centrásemos en defender lo que ya está escrito y acordado, si se respetara lo que ya está reconocido sería más factible la generalización de los derechos humanos en la sociedad.

Si bien el debate sigue vivo, yo considero que lo bueno de los derechos humanos es que existen, que, aunque aquellos que los elaboraron en su momento no tuviesen las mismas creencias sí que generaron una base sobre la que trabajar que sigue siendo válida. No quiero decir que no debamos dejar de estudiarlos y considerar incluir derechos colectivos, siempre y cuando se tenga en cuenta como señala de Lucas (1994) “el límite en el reconocimiento de esos derechos colectivos es que no se obligue a nadie contra su voluntad a ser titular en cuanto miembro del grupo” (p. 85) y considerar la diferencia, esa diversidad cultural a la que me referiré en el próximo apartado, considerando como dice Ángel Puyol (2008) “El límite del derecho a la diferencia está allí donde dicho derecho se dedica a amparar prácticas de dominación y explotación” (p. 80). Pero por encima de todo creo que es necesario que se garanticen y que se trabaje en la prevención de la violación de los mismos.

²⁶En Chebel y Godin (2011)

Los derechos humanos son, como señala Moncho (2000), “derecho positivo internacional de rango mundial indiscutible” (p. 52) y pasan a ser derecho interno una vez las legislaciones nacionales los aplican y adaptan. En 1976 entró en vigor el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y sus dos Protocolos Facultativos, así como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Estos dos pactos (PIDCP y PIDESC) y la DUDH constituyen la Carta Internacional de los Derechos Humanos. Los estados que ratifican estos Pactos son los garantes de los mismos.

El estado de ratificaciones de España según la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas es²⁷ el que se recoge en la tabla 1:

Descripción Tratado	Nombre Tratado	Fecha de firma	Fecha de la ratificación, Fecha de adhesión (a), de sucesión (b)
Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	CAT	04 feb 1985	21 oct 1987
Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	CAT-OP	13 abr 2005	04 abr 2006
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	CCPR	28 sep 1976	27 abr 1977
Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y políticos destinado a abolir la pena de muerte	CCPR-OP2-DP	23 feb 1990	11 abr 1991
Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas	CED	27 sep 2007	24 sep 2009
Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer	CEDAW	17 jul 1980	05 ene 1984
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	CERD		13 sep 1968 (a)
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	CESCR	28 sep 1976	27 abr 1977
Convención Internacional sobre la protección de derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares	CMW		
Convención sobre los Derechos del Niño	CRC	26 ene 1990	06 dic 1990
Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados	CRC-OP-AC	06 sep 2000	08 mar 2002
Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía	CRC-OP-SC	06 sep 2000	18 dic 2001
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	CRPD	30 mar 2007	03 dic 2007

TABLA 1. RATIFICACIONES DE ESPAÑA SEGÚN LA OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS

²⁷ http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?CountryID=163&Lang=SP consultado el 13 de diciembre de 2015.

El sistema de protección de los derechos humanos en Europa lo cubren distintos instrumentos del Consejo de Europa y de la Unión Europea pero no quisiera entretenerme aquí en la descripción de los mismos.

Me interesa centrarme en el sistema Universal, que lo conforman: -los convencionales (convenciones o convenios que se aplican a quienes los han ratificado y los comités de Naciones Unidas, que tienen un sistema de garantía, informes, contrainformes, informes de distintos agentes y unas recomendaciones finales que no son jurídicamente vinculantes pero que tienen fuerza en base a la difusión que puede hacerse)- los no convencionales (los relatores especiales, personas que hacen visitas a los Estados sobre una temática concreta y el Examen Periódico Universal EPU, los Estados tienen que pasar este examen y el resultado son unas recomendaciones que el estado puede aplicar o no.)

1.1. Los derechos humanos en España

Un documento destacable para la promoción y protección de los derechos humanos son los Planes Nacionales de Derechos Humanos, estos recogen los compromisos de los gobiernos en relación a los derechos humanos. Tal como señala el Institut de Drets Humans de Catalunya, “El fundamento del Plan de Derechos Humanos es la recomendación hecha a los Estados en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena de 1993”.²⁸ El primer y último Plan Nacional de Derechos Humanos en España es el del 12 de diciembre de 2008, bajo el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, del Partido Socialista Obrero Español.

El Plan de Derechos Humanos español recogía los compromisos del gobierno tanto en España como en el ámbito internacional en materia de derechos humanos, y lo hacía concretando 172 medidas en distintos ámbitos. Cada una de estas medidas se acompañaba de una ficha de seguimiento.

En el informe sobre el Plan de derechos humanos español y recomendaciones para el futuro, se considera necesaria la creación de un nuevo Plan que incorpore las lecciones aprendidas y que además pueda servir como herramienta de interlocución entre la sociedad civil y la administración.

Dado que en diciembre de 2011 resulta elegido presidente del gobierno Mariano Rajoy del Partido Popular, en enero 2012 más de 80 organizaciones solicitan la adopción del II Plan de derechos humanos mediante una carta abierta. En diciembre de 2015, todavía no había un II Plan de derechos humanos.

En el 2013 el relator especial sobre racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia, tal como indican Lara y Acebal (2014), “informa que existe un retroceso de anteriores avances en relación con los inmigrantes” (p. 47). Ese mismo año el Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa escribe un informe tras su visita en el que se destaca el impacto de la crisis económica y las medidas de austeridad fiscal en los niños (aumento de la pobreza infantil y afectación por los recortes en los presupuestos sociales, sanitarios y educativos) y en las personas con discapacidades, así como en el rol de las autoridades policiales en la protección de los derechos humanos.

²⁸ Institut de Drets Humans de Catalunya. http://www.idhc.org/esp/1812_planDH.asp consultado el 10 de febrero de 2012.

En 2015, España se sometió al Examen Periódico Universal EPU que es un mecanismo del Consejo de Derecho Humanos de las Naciones Unidas mediante el cual se revisa la situación de los Estados Miembros de la ONU en materia de derechos humanos. El informe nacional lo realiza el propio estado, lo que en palabras de Aïda Guillén es “la principal limitación del EPU”²⁹ aunque incluye también la posibilidad de participación de la sociedad civil ya que se contemplan informes alternativos de partes interesadas. Una vez analizados los 3 informes³⁰ que son la base para el examen de España, se realiza un Informe del Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal que incluye unas conclusiones y/o recomendaciones ante las que España deberá dar respuesta. Lo curioso de este mecanismo es que pese a responder frente al Comité de Derechos Humanos, que se encarga de supervisar el cumplimiento del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y comprometerse mediante la aceptación de las recomendaciones, un país no está obligado a ponerlas en práctica ya que tampoco existe un mecanismo de sanción en caso de no cumplimiento.

En el caso actual, España aceptó las recomendaciones en relación a la libertad de reunión pacífica y libertad de expresión pero previamente aprobó, en marzo 2015, la Ley Orgánica de Protección de la Seguridad Ciudadana, conocida como “Ley mordaza” que vulnera el derecho de manifestación pacífica y la libertad de expresión. Tal como señala el Institut de Drets Humans de Catalunya:

Con el pretexto de asegurarla seguridad pública, la “ley mordaza” establece sanciones administrativas, algunas de ellas muy severas, con el objeto de disuadir a la ciudadanía de expresar sus posiciones a través de demostraciones públicas. Esta ley criminaliza las nuevas formas de expresión y de acción colectiva que se han desarrollado en los últimos años, entre las cuales los escraches (manifestaciones para hacer denuncias públicas), las sentadas, las ocupaciones de espacios públicos, las acciones pacíficas como rodear los parlamentos y las caceroladas.³¹

Otras recomendaciones que también acepta España tienen que ver con el desarrollo de un nuevo plan nacional de derechos humanos. Respecto a la ausencia del mismo me gustaría rescatar una reflexión de Miguel Ángel Vázquez³² que se plantea tres posibles lecturas: a) los derechos humanos no son una cuestión relevante prioritaria para el gobierno, b) puede que los derechos humanos se atiendan cuando hay dinero, cuando no, pierden valor y c) puede que al

²⁹ Guillén, A. (24 de Junio de 2015). Naciones Unidas evalúa los derechos humanos en España. El diario. Recuperado de http://www.el-diario.es/agendapublica/blog/hicimos-nuevo-ONU-verguenzas-España_6_402169802.html

³⁰ a) Informe nacional/exposición por escrito de conformidad con el párrafo 15a) (A/HRC/WG.6/21/ESP/1)
b) Una recopilación preparada por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) de conformidad con el párrafo 15b) (A/HRC/WG.6/21/ESP/2)
c) Un resumen preparado por el ACNUDH de conformidad con el párrafo 15c) (A/HRC/WG.6/21/ESP/3)
Todos ellos accesibles en www.ohchr.org/EN/HRBodies/UPR/Pages/ESSession21.aspx

³¹ Institut de Drets Humans de Catalunya, en su apartado de manifiestos y comunicados. <http://www.idhc.org/es/incidencia/manifiestos/espana-amordaza-la-libertad-de-expresion-y-de-reunion-y-restringe-el-derecho-de-asilo.php>

³² Vázquez, M.A. (11 de julio de 2014). Sin noticias del Plan Nacional de Derechos Humanos. <http://blogs.elpais.com/3500-millones/2014/07/sin-noticias-del-plan-nacional-de-derechos-humanos--1.html>

gobierno no le interesa tener que dar explicaciones sobre el tema. Esta última lectura queda más clara utilizando sus propias palabras:

A un Gobierno que reduce drásticamente la justicia universal y la lucha contra la impunidad, que impulsa la llamada ‘Ley Mordaza’, que añade más concertinas a sus fronteras, que causa alarma internacional con la represión policial de sus manifestaciones, que restringe la sanidad a las personas migrantes... ¿realmente le interesa crear un instrumento objetivo que permita fiscalizar su actividad y le obligue a rendir cuentas anualmente ante la sociedad civil y la comunidad internacional de su cumplimiento de los derechos humanos?

Y puede que las tres sean respuestas válidas en este momento, pero parece que al Gobierno realmente no le interesa, dado que fue también noticia³³ que el gobierno no quiso publicar el informe que había encargado previo a la elaboración del II Plan de Derechos Humanos. El exdirector del Comité Técnico de Expertos que elaboró el documento, Fernando Rey³⁴, señala:

La devastadora crisis económica ha impactado tan negativa como intensamente sobre los derechos humanos en nuestro país. Esto es evidente sobre todo en relación con los derechos sociales. Pero no todo lo malo que ha sucedido en este campo puede atribuirse a la escasez de fondos públicos. En ciertos aspectos, como por ejemplo respecto de los derechos civiles o de los escasos avances en materia de lucha contra las discriminaciones, hay, más bien, desinterés, cuando no, directamente, planteamientos ideológicos afines a visiones antiguas de orden público o de convivencia, en cualquier caso, escasamente simpáticos hacia los derechos y su, al menos teóricamente, posición preferente en el ordenamiento. En ciertas ocasiones, la crisis económica está sirviendo de excusa perfecta para dar cobertura a líneas ideológicas retrógradas en materia de derechos. La lista de actuaciones gubernamentales discutibles en este campo es interminable.

Rey también señala que la materia “derechos humanos” es una laguna formativa en la clase política, pero hay que destacar que también reconoce que a pesar de estas zonas grises España se encuentra entre los países más avanzados del mundo en derechos humanos.

Nos encontramos en un momento que no acaba de favorecer a los derechos humanos y por eso considero tan importante incidir en la educación en derechos humanos, si conseguimos unos jóvenes conocedores de sus derechos y deberes, que los respeten, podremos garantizar una menor vulneración de los derechos humanos. Si queremos una clase política que defienda los derechos humanos y que tenga formación en la materia habrá que formar a estas clases y si puede ser que para algunos lleguemos tarde no hay que dejar de formar a los jóvenes que serán quienes en un futuro conformen esa clase política y marquen las directrices del país en derechos humanos. Si conseguimos que los jóvenes interioricen los derechos humanos tal vez podamos conseguir una sociedad que los considere transversalmente en sus políticas, siempre.

³³Díaz P. (4 de enero de 2015). Expertos del Gobierno denuncian grandes “zonas de penumbra” en derechos humanos. Público. <http://www.publico.es/politica/expertos-del-gobierno-denuncian-grandes.html>

³⁴Rey, F. (27 de abril de 2015). Los derechos humanos en España: Un balance crítico. <http://agendapublica.es/los-derechos-humanos-en-espana-un-balance-critico/>

2. La Educación en Derechos Humanos

Distintos autores y organismos internacionales vienen realizando diferentes aproximaciones y propuestas al sentido y el contenido de la EDH. Para la UNESCO y la OACNUDH (2006):

La educación en derechos humanos puede definirse como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Una educación integral en derechos humanos no solo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad. (p. 1)

El mismo documento señala que la educación en derechos humanos abarca:

- a) Conocimientos y técnicas: aprender acerca de los derechos humanos y los mecanismos para su protección, así como adquirir la capacidad de aplicarlos en la vida cotidiana;
- b) Valores, actitudes y comportamientos: promoción de valores y afianzamiento de actitudes y comportamientos que respeten los derechos humanos;
- c) Adopción de medidas: fomentar la adopción de medidas para defender y promover los derechos humanos. (p. 14)

Para Felisa Tibbits (2002), “La educación EDH es, en definitiva, una actividad destinada a crear una tradición de derechos humanos en nuestras propias comunidades y los programas deben evaluarse según su posibilidad de contribuir a esa meta general” (p. 76).

Mientras que para EQUITAS (2011) “Human rights education (HRE) is all learning that builds human rights knowledge, skills, attitudes and behaviours. It is a process of empowerment that begins with the individual and branches out to encompass the community at large” (p. 9).

Por su parte el Consejo de Europa, en su Carta sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos (2010), define la EDH como “La educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para participar en la construcción y defensa de una cultura universal de los derechos humanos en la sociedad, con el fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales”.³⁵

En cuanto al desarrollo programático de la propuesta de EDH, el Artículo 2 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, diciembre de 2011, señala:

1. La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a

³⁵En el Capítulo 1, punto 2.

la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos.

2. La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban:

a) La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen;

b) La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;

c) La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás.

Personalmente me inclino ante esta última definición, a la que ya he hecho referencia en el capítulo anterior, porque detalla el alcance y los tipos de educación que se consideran EDH y me parece la más completa. También porque es la que data más tarde y dado que la EDH evoluciona constantemente me parece lo más adecuado.

Es interesante mencionar que La Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, diciembre de 2011, es un avance más en la evolución de la Educación en derechos humanos ya que culminan los esfuerzos iniciados con el primer borrador a principios de 2010 y se concreta en 14 artículos.

2.1. Modelos de educación en derechos humanos

La gran flexibilidad y la variedad de posibilidades de la EDH son uno de sus puntos fuertes. La EDH se utiliza en muchos lugares distintos para dar respuesta a diferentes problemas, y los programas concretos de EDH pueden distar mucho entre ellos. No es lo mismo trabajar en un programa de EDH en un país en desarrollo, trabajando por ejemplo en los derechos de la mujer desde una ONG que trabajar en un programa de EDH para formar a voluntarios de ONG en un país democrático. En cualquier caso, se trata de EDH y existen muchos elementos a considerar, el tipo de contenido, de audiencia... Algunos autores proponen algunas clasificaciones en los distintos modelos de EDH.

Monisha Bajaj (2011) propone una clasificación en función de la ideología que subyace en cada iniciativa de EDH. Estos modelos son:

- a) EDH para la Ciudadanía Global. Este modelo presenta como ideal los estándares internacionales y basa en ello su contenido poniendo énfasis en los derechos políticos y civiles. El resultado deseado es la afiliación en la comunidad internacional.
- b) EDH para la Coexistencia. Su contenido trata sobre el pluralismo y la diversidad, técnicas de resolución de conflictos, Derechos humanos como “aprender a vivir juntos” y enfatiza el derecho a la igualdad y la no discriminación. El resultado que persigue es la cohesión social.

- c) EDH para la Acción Transformativa. Su contenido trata sobre violaciones (históricas y actuales), los movimientos de las personas como parte de la lucha por los derechos humanos, énfasis en los casos de la desigualdad social y la discriminación, Derechos económicos y sociales y EDH como crítica al poder y las relaciones desiguales de poder. Su resultado deseado es el cambio social.

Felisa Tibbits (2002) por su parte ofrece una clasificación en función de los tipos de prácticas. Habla de tres modelos: a) Modelo de valores y percepción. b) Modelo de responsabilidad y c) Modelo de transformación. Conformando una pirámide de la base (a) a la punta (c), respondiendo además al volumen de población (de más a menos) y al grado de dificultad de los programas.

a) Modelo de valores y percepción. Se dirige al público en general y a las escuelas. El contenido que trata abarca la historia y el contenido de los documentos de derechos humanos y temas globales de derechos humanos. Busca “allanar el camino para un mundo que respete los derechos humanos mediante la percepción de los mismos y el compromiso con los objetivos normativos expuestos en la Declaración Universal y demás elementos clave”. Su “estrategia pedagógica clave es la participación, despertar el interés de los estudiantes” (p. 77).

b) Modelo de responsabilidad. La audiencia ya está asociada por sus funciones profesionales a la protección de los derechos humanos, como pueden ser profesionales de salud, abogados, policías. El contenido es de monitoreo, de códigos éticos, tratar con los medios, “se da por sentado que el cambio social es necesario” (p. 79).

c) Modelo de transformación. Se dirige a individuos y/o poblaciones vulnerables. Los contenidos son diversos, pero incluye técnicas que requieren “introspección y apoyo dentro de la comunidad” (p. 79). Se pretende cierto empoderamiento, pretende el cambio.

En ocasiones el modelo de transformación “puede encontrarse en el entorno escolar, donde el estudio a fondo de un caso práctico de violación de los derechos humanos (tal como el Holocausto y el genocidio) puede servir de catalizador eficaz para examinar las violaciones de los derechos humanos” (p. 79).

A priori, dado que el desarrollo de este trabajo se centra en una escuela de secundaria con alto índice de diversidad cultural podemos decir que el tipo de modelos sobre el que nos centraremos en este trabajo son el modelo de EDH para la Coexistencia de Bajaj y el modelo de valores y percepción de Tibbits. No descarto que se trabajen otros ya que no son necesariamente excluyentes.

2.2. Enseñanza y aprendizaje de la educación en derechos humanos

Al igual que existen múltiples posibilidades de programas o iniciativas en EDH, estos pueden darse en distintos contextos educativos. La EDH se dirige a públicos muy variados y muchas de las iniciativas se llevan a cabo en entornos de educación no formal e informal así que, pese a que en el trabajo me centro en la educación formal, en este apartado se incluye una visión general.

Existe una gran variedad de metodologías de aprendizaje y herramientas educativas que se pueden utilizar, y que veremos más adelante, pero encontramos algunos elementos que son

comunes a todas ellas. *El alumno es el centro*. Independientemente de la metodología y el contexto, se trata de facilitarle el aprendizaje y las actividades deben adaptarse a él para que el aprendizaje le resulte lo más significativo posible. Es importante partir de la realidad del alumno.

Algunos de los principios metodológicos de la EDH son: propiciar el diálogo, promover el respeto y desarrollar el espíritu crítico.

Quiero recordar que según el programa mundial de la EDH esta abarca: a) Conocimientos y técnicas, b) Valores, actitudes y comportamientos y c) Adopción de medidas para defender y promover los derechos humanos.

El tipo de aprendizajes que caracterizan la EDH (Tibbits y Kirschsclaeger 2010, COMPASS 2012) son:

El *aprendizaje holístico*, que considera la persona en su totalidad y durante toda su vida y promueve todo su desarrollo (intelectual, social, emocional, espiritual...) y considera que las distintas situaciones cotidianas pueden facilitar el aprendizaje, que es interdisciplinar ya que todo está relacionado. Incluye conocimientos, técnicas, valores, actitudes, comportamientos y aplicación en la práctica.

El *aprendizaje participativo*, donde el alumno tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje.

El *aprendizaje cooperativo y/o colaborativo*, en el que se trabaja en equipo, los alumnos trabajan juntos para buscar resultados a unos objetivos comunes.

Este enfoque participativo es fundamental en la práctica de la EDH según Equitas y la OACNUDH³⁶(2011)

A participatory approach in HRE promotes and values the sharing of personal knowledge and experience of human rights, and encourages critical reflection on individual beliefs and values. It is founded on principles of mutual respect and reciprocal learning and seeks out and includes the voice of the learners in the learning process. It enables people with different backgrounds, cultures, values and beliefs to learn effectively together and learn from each other. (p. 11)

El *aprendizaje experiencial*, en el que se promueve el aprendizaje a partir de la actividad directa y la experiencia. Este aprendizaje es, según el manual COMPASS “the corner Stone of the HRE because core human rights skills and values such as communication, critical thinking, advocacy, tolerance and respect cannot be taught; they have to be learned through experience and practised” (p. 33).

Tibbits (2005) relaciona el *Aprendizaje transformativo* con su modelo de transformación que incluye la introspección y pretende el cambio. La autora recupera la definición de aprendizaje transformativo de Mezirow³⁷

³⁶EQUITAS- International Centre for Human Rights Education and the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR). “Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators”. Montreal, 2011

The process by which we call into question our taken for granted frames of reference to make them more inclusive, discriminating, open, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action.

Explica que en EDH esta idea se complementa con el trabajo de Paolo Freire, donde se halla la relación entre transformación personal y transformación social.

Entre los métodos que podemos encontrar sugeridos en los distintos manuales opto por listar los sugeridos por Flowers (2000) porque en el mismo documento describe en que consiste cada una e incluye algunas actividades concretas. Es además bastante extensa, ver tabla 2.

1. Lluvia de ideas.
2. Estudios de caso.
3. Cierres (de seminarios).
4. Expresión creativa (escritura, artes gráficas, música).
5. Debates y negociaciones.
6. Discusión.
7. Dramatizaciones (lecturas, marionetas, role-playing...).
8. Energizantes (energizers).
9. Películas y vídeos.
10. Excursiones.
11. Juegos.
12. Audiencias y tribunales.
13. Rompehielos e introducciones.
14. Interpretación de imágenes.
15. Entrevistas.
16. Actividades de rompecabezas.
17. Escritura de diario.
18. Medios de comunicación.
19. Juicios simulados.
20. Estimulo abierto (se plantea una pregunta, qué sugiere una foto, una frase por acabar, se pregunta por posibles soluciones).
21. Presentaciones.
22. Proyectos de investigación.
23. Clasificación y definición de los ejercicios (el típico ejercicio de ordenar los derechos según su importancia).
24. Simulaciones.
25. Narraciones de historias. Narrativas
26. Cuestionarios de opinión y recopilación de información
27. Actividades de gráficos (generar gráficos a partir de un tema o palabra)

TABLA 2. LISTADO DE MÉTODOS PARA EDH BASADO EN FLOWERS (2000)

La importancia de contemplar todos estos métodos en la enseñanza aprendizaje de la EDH tiene que ver con la necesidad de que la experiencia de aprendizaje sea relevante para los estudiantes, de manera que el aprendizaje sea significativo y se provoque así la sensibilización en relación a los derechos humanos y en algunos casos, según las pretensiones de las distintas iniciativas, el empoderamiento de los sujetos. Cuantas más opciones tengamos, más podremos adecuarnos a las necesidades y el contexto de los sujetos.

³⁷Tibbitts,F. (2005). Transformative learning and human rights education: Taking a closer look. *Intercultural Education* 16 (2), 107-113 En su pág. 2 y su cita es Edward W. Taylor (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Information Series Nº.374, ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, p. 8

2.3. Formación del profesorado en educación en derechos humanos

La importancia de la formación del profesorado en educación en derechos humanos estriba en el rol que van a desarrollar en la vida de sus estudiantes y en su papel de multiplicadores. Es necesario que conozcan y respeten los derechos humanos, en especial los de los niños en el caso de la escuela, y que promuevan una educación basada en los mismos.

En el Plan de Acción del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, en su primera etapa (2006), encontramos como componente determinante para el éxito de la educación en derechos humanos la formación y el perfeccionamiento profesional del personal docente.

Para que la escuela sea un modelo de aprendizaje y práctica de los derechos humanos, es necesario que todos los profesores y el resto del personal docente puedan transmitir valores de derechos humanos y ser modelos de su práctica. La formación y el perfeccionamiento profesional de los educadores deben fomentar su conocimiento de los derechos humanos y su firme adhesión a ellos, y motivarlos para que los promuevan. Además, en el ejercicio de sus propios derechos, el personal docente debe trabajar y aprender en un contexto en que se respeten su dignidad y sus derechos. (p. 4)

También la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos (2010) señala en su punto 9 que es importante la formación.

Los Estados miembros deberían ofrecer a los profesores, al personal relacionado con la educación, a los responsables de juventud y a los formadores, la formación inicial y continua, y el perfeccionamiento necesario en materia de educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, que garantice el conocimiento y comprensión en profundidad de los objetivos y principios de esta materia y los métodos apropiados de enseñanza y aprendizaje, así como otras habilidades necesarias para sus actividades educativas.

Así como vemos que se habla de necesidad de formación de formadores en general, dado que se considera que muchas actividades de formación en EDH se llevan a cabo en contextos de educación informal. Y se expresa también una consideración particular por los docentes de las escuelas al ser el lugar donde se desarrolla principalmente la actividad formal de los niños. No podemos olvidar y no se hace, la importancia de la educación superior. A este respecto en la misma Carta del Consejo de Europa se indica a los estados miembros que “deberían promover, respetando el principio de libertad universitaria, la inclusión de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en las instituciones de educación superior, en particular para los futuros profesionales de la educación” (p. 11).

En la segunda etapa del programa Mundial (2012) para la educación en derechos humanos se enumeran algunas estrategias relativas a la educación en derechos humanos en la enseñanza y el perfeccionamiento profesional del personal docente de la enseñanza superior.

a) Elaborar planes de los estudios que se impartirán antes de la prestación de servicios y durante esta en relación con la educación en derechos humanos que incorporen los siguientes elementos:

- i. El conocimiento y la comprensión de los derechos humanos, su universalidad, indivisibilidad e interdependencia, y de sus mecanismos de protección;
- ii. Las perspectivas multidisciplinarias e interdisciplinarias de los derechos humanos;
- iii. Las teorías de la docencia en que se basa la educación en derechos humanos, en particular los vínculos entre la educación escolar, extraescolar e informal;
- iv. Las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la educación en derechos humanos y la función del personal docente;
- v. Las competencias sociales y los estilos de liderazgo del personal docente que sean democráticos y coherentes con los principios de los derechos humanos;
- vi. Los derechos y responsabilidades del personal docente y de los estudiantes, incluso respecto del modo de abordar las cuestiones de derechos humanos en la institución;
- vii. La información sobre los materiales didácticos existentes para la educación en derechos humanos y el fomento de la capacidad del personal docente de la enseñanza superior para revisarlos y elegir entre ellos, así como para elaborar nuevos materiales;

b) Elaborar y utilizar metodologías de formación apropiadas;

c) Elaborar y difundir recursos y materiales de formación apropiados;

d) Establecer redes de contacto y cooperación entre los diversos proveedores de educación y formación;

e) Promover intercambios y actividades internacionales de educación y formación y participar en ellos;

f) Evaluar las actividades de formación utilizando la autoevaluación y las respuestas de los participantes sobre la pertinencia, utilidad y repercusión de esas actividades. (p. 30-31)

En este trabajo no pretendo hacer un análisis de la formación del profesorado en relación a la EDH en educación superior pero sí que he querido reflejarlo porque tal como señala Nancy Flowers (2000) “To succeed, human rights education requires the endorsement and support of the whole educational system, including those who oversee continuing education, who license or certify teachers, who set curriculum standards and content, and who evaluate students, teachers, and schools” (p. 18).

Coincido también con Flowers (2000) cuando señala que ninguna persona debería poder entrar en la profesión docente sin una base fundamental en derechos humanos. Es importante conocer los derechos de las personas y en especial de los niños para poder garantizarlos, independientemente del contexto de educación en que se dé, ya sea formal, no formal e informal.

2.4. Materiales y manuales

He querido dedicar este espacio a los materiales y manuales de EDH dado que se está haciendo un gran esfuerzo en esta área para favorecer el desarrollo de la misma.

Siguiendo el enfoque holístico que propone el Plan de Acción del Programa Mundial para la educación en derechos humanos en la Primera etapa (2006), “Los conceptos y prácticas de los derechos humanos deben integrarse lo antes posible en todos los aspectos de la educación” y entre los ejemplos señala que “todos los materiales y libros de texto deben ser compatibles con los valores de los derechos humanos” (p. 4).

El mismo Plan de acción cuando señala³⁸ algunos aspectos esenciales para lograr una enseñanza y un aprendizaje de calidad en la esfera de los derechos humanos, sugiere en relación con los materiales:

- a) Asegurar que los materiales para la educación en derechos humanos se basen en los principios de los derechos humanos enraizados en los contextos culturales pertinentes y en los acontecimientos históricos y sociales;
- b) Promover la compilación, el intercambio la traducción y la adaptación de materiales para la educación en derechos humanos;
- c) Examinar y revisar los libros de texto y otros materiales didácticos de todo el plan de estudios para que sean compatibles con los principios de los derechos humanos;
- d) Apoyar la creación de diversos materiales y recursos educativos, como guías del profesor, manuales, libros de texto, historietas cómicas y materiales de apoyo audiovisuales y artísticos, que sean compatibles con los principios de los derechos humanos y promuevan la participación activa en los enfoques de enseñanza y el aprendizaje mencionados;
- e) Distribuir materiales para la educación en derechos humanos en un número suficiente y en idiomas apropiados y capacitar al personal pertinente sobre cómo utilizar esos materiales;
- f) Asegurar que esos recursos se ajustan a los principios de los derechos humanos y guardan relación con situaciones de la vida real encomendando su revisión a un equipo nacional de especialistas antes de la publicación; y
- g) Facilitar la publicación y la difusión amplia de una variedad de recursos didácticos como los que producen las organizaciones no gubernamentales, y permitir el acceso generalizado a ellos. (p. 52-53)

Muchos de estos materiales sirven de referentes a la hora de plantear y realizar actividades en la práctica, y resultan un apoyo muy valioso. He utilizado muchos de estos materiales como consulta y se puede encontrar una referencia de los mismos en la bibliografía de este trabajo.

³⁸ UNESCO y OACNUDH. *Plan de Acción. Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*. Nueva York y Ginebra, 2006. Pág. 52-53

3. Educación en derechos humanos en la escuela

Menciono la EDH en la escuela en un apartado específico dado que este trabajo se centra en una escuela de educación secundaria obligatoria y porque en este contexto la EDH tiene una relevancia particular. La tendencia por parte de la comunidad internacional de adoptar marcos intergubernamentales como el Programa Mundial para la educación en derechos humanos, muestra “que existe consenso en que los sistemas de enseñanza desempeñan una función esencial en la promoción del respeto, la participación, la igualdad y la no discriminación en nuestras sociedades” (UNESCO y OACNUDH, Prólogo, 2006).

El plan de acción del programa mundial de EDH al referirse a los sistemas de enseñanza primaria y secundaria, señala:

La educación en derechos humanos promueve un enfoque holístico, basado en el disfrute de esos derechos, que abarca tanto los “derechos humanos en el contexto educativo”, es decir, lograr que todos los componentes y procesos del aprendizaje, incluidos los planes de estudio, el material didáctico, los métodos pedagógicos y la capacitación, conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos, por una parte, como “la realización de los derechos humanos en la educación”, por la otra, que consiste en hacer valer el respeto de los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad escolar. (UNESCO y OACNUDH, 2006, p. 3)

Y añade que para su éxito son determinantes cinco componentes: a) Políticas educativas b) Aplicación de políticas c) Entorno de aprendizaje d) Enseñanza y aprendizaje y e) Formación y perfeccionamiento profesional del personal docente.

Tal como señala la guía de EDH para los sistemas de enseñanza secundaria (2012, p. 19) el enfoque basado en los derechos humanos en la EDH implica la integración de los principios de los derechos humanos en las distintas fases y se complementa con la Convención sobre los derechos del niño.

Los principios de los derechos humanos son: La universalidad e inalienabilidad; indivisibilidad; interdependencia e interrelación; la igualdad y la no discriminación; la participación y la inclusión; y la rendición de cuentas y el Estado de Derecho.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es, tal como recoge UNICEF³⁹ “un tratado internacional que recoge los derechos de la infancia y es el primer instrumento jurídicamente vinculante que reconoce a los niños y niñas como agentes sociales y como titulares activos de sus propios derechos.”

Es interesante destacar que es en la escuela donde se concretan las acciones marcadas por el currículo. Como recoge el decreto 143/2007 de ordenación de las enseñanzas de ESO en Cataluña:

³⁹En <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino> Consultado 15 de enero 2016.

El centre docent és l'àmbit on es desenvolupa, aplica i completa el currículum i és on se n'evidencia l'eficàcia, la coherència i la utilitat. És en l'aplicació del currículum, en cada centre i en cada aula, on s'ha de concretar la flexibilitat i l'autonomia curricular, en funció de les característiques del grup de nois i noies, de l'equip docent que és el responsable de la seva aplicació, de les característiques del centre i de l'entorn territorial on està ubicat. (p. 21870)

El papel de las escuelas es clave en el desarrollo de las sociedades, y trabajar la EDH en ellas nos permite construir sociedades donde los derechos humanos sean disfrutados. La escuela no solo ejerce una acción directa sobre el alumnado, sino que además posibilita el vínculo con la familia y con la comunidad.

3.1. Educación en derechos humanos en el currículo

La EDH en la escuela depende de las leyes educativas correspondientes al país, así como de la propia escuela.

Tal como señala Magendzo (1989) "El carácter universal e imperativo de la temática de los Derechos Humanos exige que esta sea un contenido y un quehacer que la educación no puede eludir" (p. 2)

Existen varias maneras en las que se puede abordar la EDH en la escuela. A nivel más formal Tibbitts (1995) señala que se puede integrar en el currículo como asignatura específica, como subsección de una asignatura como pudiese ser educación moral o cívica, o bien como un conjunto de temas que pueden integrarse en distintas asignaturas.

Además, se puede trabajar la EDH en la escuela a partir de actividades concentradas en días señalados como puede ser trabajar el derecho a la cultura el día del libro, aprovechar el día de los derechos humanos para hacer un concurso, invitando a un ponente a una charla, etc.

En este apartado quiero prestar atención a lo que dicen las leyes de educación para ver qué espacio tiene la EDH dentro del currículo y poder ver más adelante cómo se traduce esto en la práctica educativa.

Durante la realización de esta tesis hubo un cambio en la ley educativa en España así que voy a considerar las dos leyes que han estado vigentes, la Ley Orgánica de Educación 2/6 (LOE) y la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa 8/2013 (LOMCE), así como la Ley de educación de Cataluña (Llei educació catalana 12/2009) y los decretos que establecen el currículo y ordenación de la educación secundaria obligatoria. Me centro en concreto en la Educación Secundaria Obligatoria en los cursos de 3º y 4º y dedico especial atención a la Ley Orgánica de Educación 2/6 (LOE) ya que es la que regía durante mi acceso al trabajo de campo.

A) La Ley Orgánica de Educación, LOE, en su preámbulo ya señalaba que:

En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los

contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como sus valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos. (p. 17163)

Entre los principios de la educación incluye:

- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.
- k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Entre los fines de la educación destaco:

- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- e) La formación para la paz, el respeto de los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular el valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

Al fijarnos en concreto en los objetivos de la educación secundaria obligatoria, destaco cuatro que tienen una estrecha relación con la EDH, estos son:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- c) Valorar respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Según esta ley en uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de **Educación para la ciudadanía y los derechos humanos** en la que se prestara especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. En el caso del centro concreto donde realizo el trabajo de campo, esta asignatura se imparte en 3º de ESO. Y tal como marca la ley, en el cuarto curso se cursa **Educación ético-cívica**.

Al hacer un análisis de la cabida de la EDH en las distintas materias me refiero al decreto 143/2007 de ordenación de las enseñanzas de ESO, no pretendo hacer un vaciado detallado al máximo, sino que intento ver si realmente hay un espacio para la EDH.

En las materias de **lenguas** vemos que se trabaja la competencia plurilingüe e intercultural, que supone aprender actitudes y habilidades para afrontar otras lenguas “conocerlas y valorarlas, saber gestionar los problemas de las interacciones multilingües, respetar otras maneras de ver el mundo, etc.”⁴⁰ y estar abierto al otro. Se trabaja también el acceso a la información y la interpretación crítica de la misma.

En la materia de **ciencias naturales**, que tiene como finalidad comprender el mundo natural y cómo la actividad humana incide en sus cambios, encontramos entre sus competencias el uso del conocimiento científico para “argumentar de manera fundamentada y creativa las actuaciones como ciudadanos y ciudadanas responsables, especialmente las relacionadas con la gestión sostenible del medio, la salud propia y la comunitaria, y el uso de aparatos y materiales en vida cotidiana”⁴¹.

En la materia de **ciencias sociales, geografía e historia**, se destaca la necesidad de desarrollar una conciencia ciudadana en el alumnado de manera que mediante el estudio de las diferentes realidades sociales pueda construir su propia visión del mundo a partir de:

⁴⁰ Anexo 2 del decreto 143/2007 de ordenación de las enseñanzas de ESO. Pág. 21883. Traducción propia.

⁴¹ Ídem. Pág. 21899. Traducción propia.

- a) Confrontar percepciones y valores existentes.
- b) Reconocer y hacer suyos los derechos y deberes de la ciudadanía democrática.
- c) Descubrir sus raíces históricas.
- d) Reconocer su lugar entre los otros.
- e) Trabajar para la cohesión social.
- f) Construir el sentimiento de pertenencia y su identidad social, política y cultural.⁴²

Las competencias propias de esta materia están muy vinculadas a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo y la competencia social y ciudadana. Dado que el espacio de cabida de la EDH es bastante amplio adjunto en el anexo 5 el currículo correspondiente.

En la materia de **educación física** se trabaja la competencia en la práctica de hábitos saludables que favorece la autoestima y el desarrollo del bienestar personal, así como se desarrolla la competencia social centrada en las relaciones interpersonales “por medio de la adquisición de valores como el respeto, la aceptación o la cooperación, que serán transferidos a la actividad cotidiana”⁴³.

La materia para el **desarrollo personal y la ciudadanía**, está directamente relacionada con la EDH, ya que implica “promover el desarrollo de los ciudadanos y ciudadanas responsables y democráticos y posibilitar la transformación personal y la adquisición de competencias y habilidades necesarias que contribuyen a la consecución de una sociedad más libre, justa y equitativa”⁴⁴.

Esta materia no se reduce a las asignaturas obligatorias en dos de los cursos, 3º y 4º en este caso, sino que al implicar una educación en valores se tiene que considerar en la vida del centro y en el proyecto educativo, contemplando el trabajo de las distintas materias, así como en las actividades que se llevan a cabo en el centro y fuera de él. Así como en tutoría.

La materia tiene unos objetivos generales que son: a) aprender a ser y actuar de forma autónoma, b) aprender a convivir y c) aprender a ser ciudadanos y ciudadanas de un mundo global. Además, en el curso de 3º se imparte la asignatura Educación para la ciudadanía y derechos humanos y en 4º Educación ético-cívica y tienen sus objetivos específicos.

Es en esta materia en la que voy a centrar la mayor parte de la atención en el trabajo de campo, incluyo el currículo concreto de la misma como anexo 6 y retomaré sus contenidos en el capítulo 6.

En la materia de **educación visual y plástica** se señala como finalidad “desarrollar las capacidades perceptivas, expresivas y estéticas del alumnado y dotarlos de herramientas que le permitan acceder y transformar la información en conocimiento.” Añade que “el acto de convivir se basa en aspectos como el intercambio y la interpretación de la información”⁴⁵ Esta materia está muy relacionada con la libertad de expresión, el acceso a la cultura entre otros derechos.

⁴² Ídem. Pág. 21907. Traducción propia.

⁴³ Ídem. Pág. 21914. Traducción propia.

⁴⁴ Ídem. Pág. 21917. Traducción propia.

⁴⁵ Ídem. Pág. 21921. Traducción propia.

En la materia de **matemáticas**, se destaca el pensamiento crítico, ya que mediante este instrumento de conocimiento se facilita el análisis de la realidad.

La materia de **música**, “tiene que procurar el desarrollo de los recursos intelectuales, afectivos y sociales del alumnado a través de tres grandes ámbitos fundamentales: la escucha significativa, la interpretación vocal e instrumental y la creación musical.”⁴⁶

En la materia de **tecnologías**, se ofrece una “atención específica a la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para tomar decisiones sobre el uso de objetos y procesos tecnológicos”⁴⁷ Se relaciona con la calidad de vida, así como con los valores relacionados en la aplicación de las tecnologías y en sus implicaciones para la sociedad.

En la materia de **historia y cultura de las religiones**, conocer la influencia y el impacto de las religiones sobre las personas y la sociedad es fundamental para la comprensión de la realidad actual.

B) La Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, es una modificación a la ley educativa anterior, pero una modificación sustancial, no entraré aquí a enumerar las modificaciones de la misma, sino que me centro en rescatar aquellas modificaciones que son relevantes en lo que a EDH en el currículo se refiere.

En el punto XIV de su preámbulo señala:

La Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia.

Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema educativo español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultura, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de

⁴⁶Ídem. Pág. 21935. Traducción propia.

⁴⁷Ídem. Pág. 21938. Traducción propia.

forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esta forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador. (p. 9)

Modifica la redacción de alguno de los principios de educación, quedando así:

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de cualquier tipo de discapacidad.

k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

Según esta ley en su artículo 24 y 25, en educación secundaria obligatoria los alumnos y alumnas deben cursar dentro del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos, **Religión o valores éticos**, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, del alumno o alumna.

En ambos artículos indica:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas materias del ciclo la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.

Mediante esta Ley se elimina la asignatura de Educación para la ciudadanía de la ley anterior. Esto ha generado muchas críticas a la ley dado que desde el inicio de la implantación de Educación para la ciudadanía hubo cierta polémica y con la nueva modificación parece que el gobierno ha cedido espacio a la religión en su detrimento. Esto lo contemplo con más detalle en el siguiente apartado, dedicado a la educación para la ciudadanía en concreto.

C) La Ley de Educación Catalana, LEC, es la que regula las competencias que tiene Cataluña en materia de educación.

De esta ley quiero destacar el artículo 30, derecho y deber de convivencia, dentro del Título III De la comunidad educativa, el Capítulo V La Convivencia. En este se especifican 5 puntos:

1. El aprendizaje de la convivencia es un elemento fundamental del proceso educativo y así lo tiene que expresar el proyecto educativo de cada centro.

2. Todos los miembros de la comunidad escolar tienen derecho a convivir en un buen clima escolar y el deber de facilitararlo con su actitud y conducta en todo momento y en todos los ámbitos de la actividad del centro.
3. Los centros tienen que velar por que los miembros de la comunidad escolar conozcan la Convención sobre los derechos del niño.
4. Corresponde a la dirección y al profesorado de cada centro, en ejercicio de su autoridad que tienen conferida, y sin perjuicio de las competencias del consejo escolar en esta materia, el control y la aplicación de las normas de convivencia. En esta función, tiene que participar el resto de miembros de la comunidad educativa del centro. La dirección del centro tiene que garantizar la información suficiente y crear las condiciones necesarias para que esta participación se pueda hacer efectiva.
5. Los centros tienen que establecer medidas de promoción de la convivencia, y en particular mecanismos de mediación para la resolución pacífica de los conflictos y formulas por medio de las cuales las familias se comprometan a cooperar de manera efectiva en la orientación, el estímulo y, cuando haga falta, la enmienda de la actitud y la conducta de los alumnos en el centro educativo.⁴⁸

Mediante este apartado de la convivencia se favorece la EDH ya que esta requiere de un entorno favorable a la misma y me parece importante que este explícito en una ley de educación.

Es muy importante para esta tesis, ver como el cambio de ley educativa hace que el trabajo que he realizado en la escuela no pueda replicarse en un futuro ya que ha cambiado el marco curricular.

4. La Educación para la ciudadanía en Europa

Quiero dedicar este apartado en concreto a la educación para la ciudadanía ya que en ocasiones se utiliza la educación en derechos humanos en un sentido amplio donde se incluye la educación para la ciudadanía.

A su vez, porque al estudiar la EDH en el centro escolar, la materia a la que corresponde es, como hemos visto anteriormente, la Educación para la ciudadanía y derechos humanos y la Educación ético cívica.

En la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos (2010) se ofrece una definición para cada una de ellas.

“La educación para la ciudadanía democrática” se refiere a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad, para apreciar la diversidad y para jugar un papel activo en la vida democrática, con el fin de promover y proteger la democracia y el estado de derecho.

⁴⁸ Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Pág. 48. Traducción propia.

“La educación en derechos humanos” se refiere a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para participar en la construcción y defensa de una cultura universal de los derechos humanos en la sociedad, con el fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales. (p. 6)

A principios del siglo veintiuno hubo un interés renovado por la Educación para la ciudadanía democrática como respuesta a los retos que planteaba el mundo contemporáneo globalizado. Tal como señalan Osler y Starkey (2004) “Varios países crean fuertes vínculos entre la Educación ciudadana y la educación en derechos humanos, y hay un cada vez mayor consenso internacional de que los principios en derechos humanos apuntalan la educación ciudadana en democracias multiculturales” (p. iv). Los autores señalan que, en estas democracias multiculturales, “existen tensiones entre la necesidad de promover la unidad o cohesión nacional, y la necesidad de apoyar un diverso rango de comunidades culturales dentro de la nación-estado” (p. iv) y que la educación ciudadana permite trabajar tanto la unidad como la diversidad en las escuelas.

4.1. La educación para la ciudadanía en Europa

Es importante destacar todos los Estados miembro de la Unión Europea adoptaron en 2010 la Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos.

El informe Eurydice de la Comisión Europea, nos permite conocer el estado de la Educación para la ciudadanía en Europa, el último informe data del 2012 y repasa la evolución de las políticas y medidas adoptadas por los países en educación en la ciudadanía desde el anterior informe que tuvo lugar en el 2005.

Este informe, nos ofrece información de los países miembros de la EU, de Islandia, Croacia, Noruega y Turquía. Y tiene como curso de referencia el 2010/11.

El informe se centra en cinco áreas fundamentales:

A-Currículo: objetivos, enfoques y organización.

Todos los países tienen la Educación para la Ciudadanía dentro de los currículos nacionales. Existen tres enfoques en los centros: a) Como asignatura diferenciada, en 20 países, aunque la duración de su obligatoriedad es variable, en Francia encontramos el periodo más amplio de 12 cursos, y en Turquía y Bulgaria 1, en España 2. b) Integrada en otras asignaturas, en la mayoría de los países existen contenidos en varias asignaturas, se imparta o no también como asignatura diferenciada obligatoria (p. 20) y por lo general las asignaturas que incorporan temas relacionados son Ciencias sociales, historia, geografía, lenguas y formación ética/religiosa. c) Como área transversal en todas las áreas curriculares, parece que en cierto modo todos los países le atribuyen carácter transversal al incluir objetivos relacionados en la introducción de los currículos nacionales.

Los objetivos de la educación para la ciudadanía se engloban en cuatro categorías principales:

- Desarrollar la cultura política (conocimiento de los hechos fundamentales y comprensión de los conceptos clave);
- Adquirir un pensamiento crítico y la capacidad de análisis;
- Desarrollar ciertos valores, actitudes y conductas (sentido del respeto, tolerancia, solidaridad, etc.);
- Promover la participación activa y la implicación tanto con el centro como con la sociedad. (p. 26)

Los temas que se han identificado se agrupan en tres categorías principales: el sistema socio-político; los temas sociales; y la dimensión europea e internacional. También incluyen cuestiones sociales que los alumnos tienen que afrontar, entre los que se abordan con mayor frecuencia están la tolerancia y la no discriminación, la diversidad cultural y el desarrollo sostenible. (p. 30)

Las destrezas identificadas, incluidas en la gran mayoría de países en los currículos nacionales, son:

- Destrezas cívicas (participación en la sociedad a través, por ejemplo, del voluntariado, e influir en las políticas públicas votando o elevando peticiones);
- Habilidades sociales (vivir y trabajar con los demás, resolución de conflictos);
- Habilidades comunicativas (escuchar, comprender y participar en debates);
- Destrezas interculturales (establecer diálogo intercultural apreciando las diferencias culturales). (p. 31)

B-Participación del alumnado y de los padres en el gobierno de los centros

Tal como señala el informe, “la Educación para la ciudadanía es más efectiva si viene secundada por un contexto escolar en el que se da a los alumnos la oportunidad de experimentar de forma real los valores y principios del proceso democrático”(p. 37).

Todos los países han introducido algunas medidas para promover la participación del alumnado. Entre los mecanismos de participación en el gobierno de los centros hay tres principales: la elección de delegados de grupo y la posterior formación de un consejo de clase; la elección de un consejo de alumnos; la representación del alumnado en los órganos de gobierno del centro.

En cuanto a la participación de los padres en los centros el informe señala que “en casi todos los países analizados en el estudio, la normativa y las recomendaciones oficiales contemplan la participación de los padres en los centros y, en casi dos terceras partes de ellos, también en las clases” (p. 51).

C- La cultura de los centros y la participación del alumnado en la sociedad.

Analiza los sistemas utilizados para animar al alumnado a participar en actividades externas al centro que contribuyan a desarrollar sus habilidades cívicas y señala que dada la libertad de los centros y el profesorado al organizar actividades, “es probable que sean los propios centros, en colaboración con socios o proyectos externos, los que creen la mayoría de las oportunidades que favorecen que los jóvenes participen en actividades relacionadas con la ciudadanía” (p. 61).

Existen además estructuras políticas, sobre todo a nivel de secundaria, para que los jóvenes puedan expresar sus opiniones en asuntos que les afectan.

D- Evaluación del alumnado, evaluación de centros y evaluación del funcionamiento del sistema.

El informe señala como un reto “el desarrollo de métodos que sean capaces de evaluar más que la mera adquisición del conocimiento teórico” (p. 71). Normalmente las notas de la asignatura obligatoria se tienen en cuenta para la promoción del alumno al siguiente curso aunque no es así en alguna ocasión cuando la promoción depende de un examen final sobre algunas asignaturas en concreto.

La evaluación externa de los centros, en la mayoría de los países los centros están sujetos a evaluación externa.

La evaluación interna, se lleva a cabo en prácticamente todos los países de Europa, generalmente de forma obligatoria” (p. 77) y se realiza por los miembros de la comunidad escolar.

E- Formación inicial, formación permanente y apoyo al profesorado y a los directores de los centros.

Se destaca la necesidad de potenciar la formación del profesorado como profesor de educación para la ciudadanía. Solo en Austria y el Reino Unido se puede formar un docente como profesor de educación para la ciudadanía. En general el profesor de esta asignatura en primaria es generalista y en secundaria “generalmente forma parte de los programas de formación inicial de los profesores de Historia, Geografía, Filosofía, Ética/Religión, Ciencias Sociales o Economía” (p. 15).

Señala también que pocos países han revisado el contenido de la formación inicial del profesorado después de haber revisado los currículos de ciudadanía” (p. 15).

Por otro lado quisiera incluir algunos aspectos que Osler y Starkey (2004)⁴⁹ recogen, citando a Birzea, como factores que sirven para debilitar el status de la educación ciudadana, estos son:

- No ser materias requerida en términos de exámenes cruciales tales como exámenes de ingreso y certificados escolares de egreso.
- Muy poco tiempo asignado en el horario semanal (1-2 horas)
- La educación ciudadana como opcional en el currículum en lugar de obligatoria.
- Falta de visibilidad cuando se adoptan planes de estudios integrados o mezclados.

Todos estos elementos me sirven para contextualizar la asignatura de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y me van a permitir tener un referente en el momento de realizar el posterior análisis de las observaciones realizadas en la realidad del centro.

⁴⁹Citan a Birzea, 2004;21

4.2. La educación para la ciudadanía en España

Cuando se realizó el informe Eurydice del 2005 España no había introducido aún la educación en ciudadanía como asignatura diferenciada. En el momento del informe del 2012, el curso de referencia 2010/2011 era el cuarto año de implementación de la asignatura en España.

La Ley Orgánica de Educación que introduce esta asignatura se aprobó el 6 de abril en el Parlamento y se publicó en el Boletín Oficial del Estado el 4 de mayo. Esta asignatura ha generado controversias desde sus inicios.

Tal como cuenta Luis María Cifuentes (2007) previamente a la aprobación de la ley, en el 2004 se presentó el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos* que exponía argumentos para la creación de la asignatura y señala la continuidad de la propuesta ministerial entre ese documento y los textos que se aprueban dos años después. (p. 54)

El anteproyecto de Ley se presenta en el 2005, ese otoño los contrarios a la LOE convocaron manifestaciones pidiendo que se retirara.

El 6 de abril de 2006 se ratificó el texto aprobado en diciembre. La LOE quedó aprobada con 181 votos a favor y 133 en contra.

Tengo que dedicar aquí unas líneas para explicar el motivo de las oposiciones a la asignatura. España tiene un pasado en el que la Iglesia católica tenía un poder importante a la hora de determinar los valores morales, pero ha cambiado en los últimos años y en este momento la sociedad española está secularizada. Pese a ello, España firmó unos acuerdos con la Santa Sede en 1979, ver anexo 7 que “ha impedido hasta ahora el desarrollo del proyecto de laicidad en España” (Cifuentes, 2007, p. 65).

En ese momento, como señalaba Cifuentes (2007) “El pluralismo moral y religioso existente en la sociedad española actual exige una refundación de la ética civil sobre nuevas bases” (p. 64) y la nueva materia podía plantear el sentido de esa nueva ética.

La idea de ciudadanía exige una educación que transmita valores morales comunes, vínculos morales que puedan ser compartidos; una educación que trate de crear una sociedad civil fuerte, autónoma y responsable que no esté sometida al dictado de los partidos políticos ni de las iglesias. (Cifuentes, 2007, p. 65)

Para la Iglesia católica esta nueva materia apunta al laicismo, el carácter obligatorio de la misma implica “el riesgo de una inaceptable intromisión del Estado en la educación moral de los alumnos, cuya responsabilidad primera corresponde a la familia y a la escuela” (Mayoral, 2007, p. 66) sin embargo como señala el mismo autor “la Iglesia aceptaría la existencia de la asignatura Educación para la ciudadanía siempre que fuese asignatura optativa y se convirtiese en alternativa de la Religión” (p. 68).

Comparto con Mayoral que en la educación para la ciudadanía “ha de quedar excluido cualquier adoctrinamiento en los centros públicos y concertados, tanto desde el poder público como desde la Iglesia” (2007, p. 69).

Mery López recoge en su tesis doctoral (2011) una serie de noticias de la época donde se puede apreciar cómo se acusaba a la educación en la ciudadanía de adoctrinamiento y manipulación⁵⁰ y se llamaba a la desobediencia civil⁵¹ y la objeción de conciencia⁵².

Pese a lo controvertido de la asignatura Educación para la ciudadanía, desde su aprobación hemos podido disfrutar de unos años de estabilidad en su enseñanza-aprendizaje.

De nuevo, a partir de aquí, me centro en la educación secundaria dado que es donde se enmarca mi estudio. El curso 2007-2008 se empezó a impartir solo en Educación secundaria Obligatoria (ESO) en las comunidades autónomas que optaran por hacerlo en primer o tercer curso. Al curso siguiente 2008-2009 se implementaría en el segundo y cuarto curso de ESO y en primero de Bachillerato.

En el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En él encontramos, en su anexo II el detalle del currículo para Educación para ciudadanía y derechos humanos. Tiene 13 objetivos que no listo aquí pero adjunto como anexo 8. En cuanto a los contenidos en el primer o tercer curso constan de 5 bloques y en el cuarto curso de 6, los detallo a continuación.

Contenidos de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (1er o 3er curso):

Bloque 1- Contenidos comunes.

Bloque 2- Relaciones interpersonales y participación.

Bloque 3- Deberes y derechos ciudadanos.

Bloque 4- Las sociedades democráticas del siglo XXI.

Bloque 5- Ciudadanía en un mundo global.

Contenidos de Educación ético-cívica (4º curso):

Bloque 1- Contenidos comunes.

Bloque 2- Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional.

Bloque 3- Teorías éticas. Los derechos humanos.

Bloque 4- Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales.

Bloque 5- Problemas sociales del mundo actual.

Bloque 6- La igualdad entre hombres y mujeres.

⁵⁰ El mundo 19/11/2006. Los obispos llaman a la desobediencia civil contra la Educación para la Ciudadanía. Los estudiantes protestan.

⁵¹ El mundo 18/11/2006 Granada. Un arzobispo llama a la 'desobediencia civil' por la asignatura Educación para la Ciudadanía.

⁵² El país 2/09/2007. El debate educativo. ¿Objeción de conciencia o desobediencia civil?

En ambos casos se incluyen criterios de evaluación, que “además de evaluar los necesarios aprendizajes conceptuales que deben fundamentar las conductas desde la racionalidad, la libertad y el espíritu crítico, también incorporan la evaluación de actitudes y conductas que evidencien la interiorización de los valores democráticos.” (Diez, 2007, p. 57). Si consideramos que la evaluación era un reto considerado en el informe Eurydice vemos que España en este sentido había dado un paso más.

En cuanto cambió el gobierno y subió al poder la derecha, más conservadora, en diciembre de 2011 tardó poco en anunciar que esta asignatura sería sustituida. Volvió de nuevo la controversia, esta vez sobre la nueva asignatura.

El 31 de enero de 2012, el ministro de educación anunció que la asignatura se sustituiría por una que proporcione “verdadera formación cívica y constitucional”⁵³. Al día siguiente en El Periódico, Antonio Yagüe escribe la noticia <El PP elimina Ciudadanía para dar satisfacción al sector ultracatólico> donde señala que según el ministro Wert esta nueva materia eliminará de sus contenidos aquellos temas controvertidos y que puedan conducir al adoctrinamiento. Y señala que solo un diputado socialista fue crítico con el cambio de asignatura cuando, advirtió, “la UE está instando a potenciar esas materias.”

El 22 de mayo del 2012, Yagüe escribe la noticia <Wert eliminará el rechazo a la homofobia del currículo escolar> donde señala que la nueva asignatura se llamará Educación Cívica y Constitucional y que “eliminará las referencias a la homosexualidad y a la educación contra los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos”. En agosto, tras la aprobación de los contenidos de la asignatura de Ciudadanía, publica otra noticia <El PP deja irreconocible la materia de Ciudadanía creada por el PSOE>

El 21 de septiembre de 2012 se aprueba el anteproyecto de ley orgánica de mejora de calidad educativa (LOMCE), este sufrió varias modificaciones en diciembre de 2012 y mayo de 2013. El 11 de mayo de 2013 Ibañez publica una noticia en la que recoge el rechazo a la nueva ley <Generalitat y PSOE exigen la retirada de la LOMCE>. A este respecto también Muiznieks, comisionado de los derechos humanos del Consejo de Europa, tras su visita a España, insta a las autoridades a reconsiderar sus planes de abolir la asignatura obligatoria de Ciudadanía y derechos humanos, destacando su importancia para combatir todo tipo de intolerancia y generar ciudadanos activos y responsables. También el Comité de la ONU para la Eliminación de la Discriminación a la mujer solicita que se recupere la Educación para la ciudadanía y califica como “medida retrograda” su desaparición.⁵⁴

La asignatura Valores Éticos, la sustituta de educación para la ciudadanía acumula críticas, muestra de ello son diferentes noticias que surgen en los medios desde finales del 2013⁵⁵ hasta el curso 2015-2016. El tipo de críticas que reciben giran alrededor de sus contenidos, tal como señala Chientaroli en su noticia <Valores Éticos, la asignatura que ensalza las Fuerzas Armadas y

⁵³ Yagüe, A.M. (1 de Febrero de 2012). El PP elimina Ciudadanía para dar satisfacción al sector ultracatólico. El Periódico, pp. 28-29

⁵⁴ Álvarez, R. J. (8 de julio de 2015). La ONU pide al Gobierno que recupere Educación para la Ciudadanía. *El mundo*.

⁵⁵ EFE (15 de diciembre de 2013) Así será Valores Éticos, la sustituta de Educación para la Ciudadanía. Huffingtonpost. Recuperado de www.huffingtonpost.es/2013/12/15/valores-eticos_n_4448471.html

critica la desobediencia civil> desde las Funciones de las Fuerzas Armadas, hasta el poco énfasis en los derechos ciudadanos, y el tratamiento de los “problemas” morales y éticos que plantean los avances científicos y tecnológicos. La autora recoge las palabras de Paco García, portavoz de educación de la Federación de Enseñanza de CCOO “Lo que plantean no tiene nada que ver con la educación ética ni cívica, sino que es la forma en la que el Gobierno trata de imponer sus convicciones ideológicas”.

Otro detalle interesante que también señala Chientaroli (2014) es que con esta modificación de la ley, Religión que es la asignatura alternativa a Valores Éticos, pasa a ser una asignatura evaluable, que era una reivindicación histórica de la Conferencia Episcopal Española.

En Cataluña todavía no se ha aprobado definitivamente el currículo de educación secundaria, aunque se pretende aprovechar la asignatura de Valores Éticos para introducir mayor cultura humanística.

Con todo este cambio nos encontramos con la pérdida del aprendizaje de los valores cívicos por parte de aquellos alumnos que opten por la asignatura de religión. Y a su vez como señala Tamayo⁵⁶, se ven privados “indirectamente de la obligación de practicarlos en la esfera pública. Porque ¿cómo van a practicar unos valores que no han aprendido?”

Si retomamos los factores que servían para debilitar el status de la educación ciudadana que he mencionada anteriormente, vemos que nos encontramos de pleno con varios de ellos ha pasado a ser una asignatura opcional, sigue teniendo poca visibilidad en los planes de estudios integrados y tiene poco tiempo asignado en el horario semanal.

No parece que vengan buenos tiempos para la educación en la ciudadanía, aunque habrá que ver cuáles son las estrategias que se desarrollan en el contexto escolar para superar estas dificultades añadidas.

De todos modos, el caso que se trata en este trabajo corresponde a la época de 2012-2015 cuando la Educación para la Ciudadanía estaba vigente y espero que sirva de reconocimiento a lo que aporta en el tratamiento de la diversidad cultural, favoreciendo así la cohesión social de la sociedad.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo me he referido los derechos humanos por ofrecer un contexto antes de hablar de la EDH.

He considerado los distintos modelos y la metodología de enseñanza aprendizaje en un nivel general, pasando por la formación del profesorado y el tipo de materiales que se utilizan en EDH, para dar una idea de a que hace referencia este tipo de educación.

Posteriormente he focalizado la atención en el caso de la escuela y especialmente en el caso de España, donde he recogido el cambio de ley educativa y con ello cómo las políticas educativas condicionan la EDH. He querido detenerme en el currículo para repasar las oportunidades que

⁵⁶ Tamayo, J.J. (28 de febrero de 2015). La catequesis regresa a las escuelas. El Periódico, pp. 3

ofrece de trabajar la EDH y finalmente he dedicado un apartado concreto a la educación para la ciudadanía ya que era el espacio designado en el currículo, por ley, donde mayor cabida tenía la EDH en el transcurso de este trabajo.

En el siguiente capítulo abordo el tema de la diversidad cultural directamente relacionada con la cohesión social que corresponde a la otra mitad del título de la tesis y facilita la comprensión del contexto en el que se desarrolla.

CAPÍTULO 3. LA DIVERSIDAD CULTURAL

INTRODUCCIÓN

En este capítulo me acerco en una primera parte a la diversidad cultural y algunas de las aproximaciones a la misma. Reviso algunas concepciones del Otro y las posturas ante él para destacar la importancia de la apertura al Otro para favorecer el conocimiento mutuo y presento el diálogo intercultural como elemento clave facilitador de la integración y la cohesión social. En una segunda parte me aproximo al contexto en relación a la inmigración, donde se plasman algunas de las tensiones actuales en la sociedad y a continuación me centro en la escuela como agente de integración de los jóvenes y en los jóvenes de origen inmigrante.

Partiendo de que nuestra sociedad está caracterizada por una pluralidad de culturas (Vargas 2008), no se puede dejar de considerar cómo esa diversidad se traduce en nuestra realidad diaria. En este caso en concreto me centro en la educación, pero para ello no puedo dejar de acercarme a aspectos sociales y políticos.

Ya Lévi-Strauss (2007, p. 15) cuando hablaba de la diversidad cultural, lo planteaba como un fenómeno natural “un phénomène naturel, résultant des rapports directs ou indirects entre les sociétés”. Advertía de que no se debía considerar de forma estática y de la posibilidad de interpretarla como una ventaja o un inconveniente. Yo parto de la consideración de la misma como una ventaja, como algo realmente positivo que tiene mucho que ofrecernos. Para la UNESCO (2015, p. 29)

La diversidad cultural es la mayor fuente de creatividad y riqueza de la humanidad. Entraña maneras distintas de ver el mundo. Ofrece enfoques diferentes para la solución de problemas que nos afectan a todos y la valoración de aspectos fundamentales de la vida: el ecosistema natural, la comunidad, la persona, la religión y la espiritualidad. Debemos reconocer la diversidad de las realidades vividas, reafirmando al mismo tiempo un meollo común de valores universales.

Coincido con el objetivo del informe mundial de la UNESCO de 2010 sobre diversidad cultural y el diálogo intercultural en que “el desafío fundamental consistiría en proponer una perspectiva coherente de la diversidad cultural y, por su conducto, aclarar cómo, lejos de ser una amenaza, puede contribuir a las medidas que adopte la comunidad internacional” (p. 1). Porque tal como señala:

Lejos de dar pie a formas de relativismo, la diversidad cultural y su corolario, el dialogo intercultural, son las vías hacia la consolidación de una paz basada sobre “la unidad de la diversidad”. Una plena comprensión de la diversidad cultural contribuye al ejercicio efectivo de los derechos humanos, a una mayor cohesión social y a la gobernanza democrática. (p. 27)

La diversidad cultural entendida como un elemento enriquecedor puede aportar un valor añadido a nuestra sociedad. Para conseguir una sociedad que sea diversa y cohesionada es importante incidir en el conocimiento mutuo de las distintas culturas, en las distintas lenguas y costumbres, en las particularidades de cada una y en lo común a todas.

1. Aproximaciones a la diversidad cultural

Cuando se habla de la inmigración y de la diversidad cultural, de la gestión de la misma, surgen algunos términos que en ocasiones generan confusión. En este apartado voy a hacer una pequeña referencia a los distintos enfoques para intentar clarificar un poco cada uno y sus diferentes matices.

1.1. Multiculturalismo

El multiculturalismo trata del marco legal e institucional de la diversidad étnica, tal como señala Wieviorka (2012) “multiculturalism is concerned with setting up a legal and institutional framework enabling each culture which it considers to find a place in a society while, at the same time, being recognised at the level of public authorities and the State” (p. 230). Como argumenta Kymlicka (2001) “tenemos una población multirreligiosa, multiétnica, y las instituciones públicas necesitan adaptarse para poder cumplir equitativamente con sus funciones, para asegurar que no se discrimine, estigmatice o excluya a los inmigrantes” (p. 121).

El multiculturalismo asegura Wieviorka(2012) que “only provides acceptable models if cultural identities fully accept the workingof democracy and respect individual human rights. This is almost always possible apart from specific and limited problems (like female circumcision)” (p. 227).

Werbner (2012) plantea el multiculturalismo como discurso y como teoría política. Expone que siempre es un discurso posicionado, ya sea en defensa de los derechos o de la solidaridad común y en esta última incluye la nación-estado.

Como señala Werbner (2012)

In current human rights discourse, the right of individuals and collectivities to foster, enhance and protect their culture and traditions is enshrined, but so too are freedom of speech and freedom from violence, which deny the absolute right of traditional practices, such as forced marriages or genital mutilation. Clearly, then, multiculturalism is fraught with potential contradictions if too rigidly defined. (p. 199)

Algunos representantes políticos han cuestionado las virtudes del modelo de integración del multiculturalismo.⁵⁷ Las consideraciones de fracaso del multiculturalismo están muy relacionadas con la religión, especialmente con el Islam. Como argumenta Kymlicka (2012) “much of the backlash against multiculturalism is fundamentally driven by anxieties about Muslims in particular, and their perceived unwillingness to integrate liberal-democratic norms” (p. 22). Y hay que señalar, como recuerda Wieviorka (2012), que “When there is a separation, even if only in part, between religion and culture, it must be clearly stated that multiculturalism deals with culture and not with religion” (p. 228).

Cuando se trata el multiculturalismo en relación al racismo se apunta a la importancia de que este abogue por políticas anti-racistas (Dunn y Nelson 2011), ya que consideran que algunas políticas multiculturalistas tienden a evitar estos aspectos y se centran en mensajes positivos sin reconocer el racismo que permanece.

Además, hay que considerar el multiculturalismo de cada día “everyday multiculturalism”, por la relevancia que tiene dentro de este trabajo, y que es según Enzo Colombo (2010) “concrete situations of interactions where difference becomes, at least for some of the actors involved, an important element in constructing social reality and in the meaning attributed to it” (p. 458). Y como señala Ho (2011) “In contrast to the public anxieties about multiculturalism, in all of these everyday examples, cultural difference is accepted as normal and unremarkable” (p. 604).

Más adelante en este trabajo, al tratar la realidad de los jóvenes en la escuela, se verá cómo el multiculturalismo de cada día se encuentra muy presente y cómo los jóvenes están inmersos en él sin que ello les resulte un problema.

1.2. Interculturalismo

El interculturalismo propone conectar las distintas culturas entre ellas. A la interculturalidad le corresponde el esfuerzo de superar fronteras sin eliminarlas como dice Waldenfels (2008, p. 15).

Werbner (2012) señala que no es una teoría política, sino que se refiere a un “mode of communication cross ethnic or religious divisions” (p. 197). Al tiempo que Wieviorka (2012) considera que es “an integral part of communication and dialogue and some see therein an effective answer to challenge constituted by the project of reconciling universal values and cultural specificities” (p. 230).

Estoy de acuerdo con Romero (2003) que considera que el multiculturalismo y la interculturalidad son dos modalidades del pluralismo cultural.

El interculturalismo iría un paso más allá del multiculturalismo en cuanto a la relación entre las diversas culturas implicando unas relaciones interétnicas, interreligiosas e interlingüísticas y aportándose cosas entre ellas, no simplemente reconociendo que existen.

⁵⁷ Angela Merkel, Nicolas Sarkozy, Davis Cameron y Geert Wilders, como recoge Collet, E. (2011). Immigrant integration in Europe in a time of austerity. Migration Policy Institute. Pág. 2

1.3. *Cosmopolitanismo*⁵⁸

Werbner (2012) plantea la noción de cosmopolitismo como alternativa al multiculturalismo.

Bielsa (2015) señala que

El cosmopolitanismo comparte con el multiculturalismo un énfasis en la irreductible multiplicidad de perspectivas que necesariamente debemos afrontar cuando nos vemos obligados a compartir nuestro mundo con otros que son <distintos pero iguales>, aunque difiere respecto al modo de vérselas con la alteridad, pues destaca un contexto en el que ya no es posible mantener una visión de comunidades relativamente cerradas a partir de las que los individuos y los colectivos constituirían su pretendida identidad. Frente a la imagen del diálogo entre culturas, propone una relación entre culturas e individuos mediada por la traducción. (p. 262)

Al hablar de cosmopolitanismo algunos autores se refieren su relación con el nacionalismo (Chernilo 2015, Beck y Levy 2013) y con ello al universalismo y el particularismo, de cómo ya no son consideradas categorías exclusivas. Se considera que tanto el nacionalismo como el cosmopolitismo hacen sus aportaciones al particularismo y al universalismo.

Chernilo (2015) define el nacionalismo como “un referente sociocultural fundamental del mundo moderno. El nacionalismo es, posiblemente, la forma más importante con que distintos grupos humanos, a lo largo y ancho del planeta, movilizan políticamente sus identidades socioculturales” (p. 309) y define el cosmopolitismo como “el horizonte normativo fundamental a través del cual las sociedades modernas articulan ideas de paz y justicia que son válidas para todos los seres humanos sin exclusión” (p. 310).

Al presentar la relación del cosmopolitismo con el particularismo Chernilo (2015, p. 310) señala que a) favorece el autorreflexión sobre “nuestras” tradiciones y las dudas sobre “nuestras” creencias más sentidas y b) debe estar disponible para que “el Otro” esté en lo correcto como expresión de la idea de humanidad común. Al presentar la relación del cosmopolitismo con el universalismo considera a) una noción inclusiva de humanidad que se basa en atributos humanos compartidos y b) los seres humanos son portadores de derechos en tanto seres humanos.

Beck y Levy (2013) señalan:

Contrary to the normative universalism of some cosmopolitans, we highlight processes in which universalism and particularism are no longer exclusive either-or categories but instead a co-dependent pair. Subtending this argument is the notion that meaningful identifications express particular attachments: one’s identity, one’s biography of belonging, is always embedded in a more general narrative and memories of a group. On this view, particularism becomes a prerequisite for a cosmopolitan orientation. (p. 9)

⁵⁸Podemos referirnos a cosmopolitanismo y cosmopolitismo indistintamente, pero opto por el término Cosmopolitanismo siguiendo a Appiah.

Los mismos autores destacan que “Human rights norms are a key site for the incorporation of cosmopolitan imperatives into national consciousness and the transformation of national self-definitions” (p. 13).

El cosmopolitanismo arraigado intenta redefinir la concepción tradicional de cosmopolitanismo y de nacionalismo manteniendo el compromiso con el cosmopolitismo moral. Este, tal como señala Kymlicka (2012) “Moral cosmopolitanism holds that all human beings are subject to a common moral code and that birthplace is morally irrelevant to someone’s moral worth” (p. 2). Así la moral cosmopolita facilitaría la convivencia “People’s attachment to their ethnic cultures and national states must be constrained by moral cosmopolitan commitments to human rights, global justice, and international law” (p. 3).

Appiah (2007) nos plantea el cosmopolitanismo como el ¿gran? desafío y explica que son dos los aspectos que se entrelazan en la noción de cosmopolitanismo:

Uno de ellos es la idea de que tenemos obligaciones que se extienden más allá de aquellos a quienes nos vinculan lazos de parentesco, o incluso los lazos más formales de la ciudadanía compartida. El otro consiste en tomar en serio el valor, no solo de la vida humana, sino también de las vidas humanas particulares, lo que implica interesarnos en las prácticas y las creencias que les otorgan significado. Las personas somos diferentes, sabe el cosmopolita, y podemos aprender mucho de nuestras diferencias. (p. 18)

Para Appiah la regla de oro del cosmopolitismo es “*Homo sum: humani nil a me alienum puto*” “Soy humano, y nada humano me es ajeno” (p. 154).

Personalmente el cosmopolitanismo me parece el enfoque más adecuado no solo como planteamiento general para comprender el mundo y sus interrelaciones sino como planteamiento para favorecer la convivencia en sociedades culturalmente diversas. El cosmopolitanismo lleva implícito el valor del Otro en su diferencia al margen de si nos relacionamos con él o no y en ese sentido creo que va un poco más allá del interculturalismo.

1.4. Transnacionalismo

Tal como recoge el documento de trabajo de un taller del Dialogo internacional sobre la migración⁵⁹:

Las definiciones varían, pero generalmente giran en torno a intercambios, conexiones y prácticas transfronterizas que trascienden, por tanto, el espacio nacional como punto de referencia básico para actividades e identidades. Con relación a la migración, el estar conectado con varios lugares a la vez –o “no estar ni aquí ni allá”– ha sido, desde siempre, una característica para definir la experiencia de ser migrante. Llevar vidas transnacionales, en sitios múltiples, significa que los intercambios e interacciones de carácter transfronterizo son una parte regular y sostenida de las realidades y actividades de los migrantes.

⁵⁹ OIM Organización internacional para las Migraciones. Diálogo internacional sobre la migración. Taller intermedio relativo a migración y transnacionalismos: oportunidades y desafíos. 9 y 10 de marzo de 2010. Documento de trabajo. Consultado en <http://www.iom.int/> el 13 de agosto de 2015.

En este trabajo podemos ver como la vida de muchos jóvenes de nuestras escuelas tienen unas trayectorias de vida muy ligadas al transnacionalismo que hacen sus realidades particulares y que están impregnadas de diversidad cultural.

2. Alteridad (el Otro)

En un mundo tan diverso y ante la complejidad de las múltiples relaciones posibles, podemos empezar por considerar nuestras interacciones con el Otro.

El ser humano necesita del Otro. Sin el Otro, uno mismo carece de sentido ya que uno se define en función del Otro. Es en el reflejo del Otro en el que uno puede verse como igual o como distinto. En función de las semejanzas y las diferencias, percibidas o reales.

Dependerá de nuestra mirada, condicionada por muchos elementos como son el espacio, el tiempo, el género, la cultura, la clase social, las relaciones de poder... que el Otro pase a ser nuestro amigo o enemigo y nos relacionaremos de uno u otro modo, en función también de nuestras filias y de nuestras fobias y de una “pauta cultural de la vida grupal” que conocemos.

Entiendo por pauta cultural de la vida grupal lo que Schütz (2012) designa como:

Todas las valoraciones, instituciones y sistemas de orientación y guía peculiares (tales como usos y costumbres, leyes, hábitos, etiqueta y modas) que, según la opinión compartida por los sociólogos de nuestra época, caracterizan –cuando no constituyen todo el grupo social en un momento determinado de su historia. (p. 28)

En función de cómo se concibe al Otro podemos encontrar diferentes clasificaciones que a su vez determinarían como nos relacionamos con él:

El **extranjero** de Simmel (2012) es el emigrante potencial que

Se ha detenido en un determinado círculo espacial- o un círculo cuya delimitación es análoga a las fronteras espaciales-, pero su posición dentro del mismo está esencialmente determinada por el hecho de que no pertenece al círculo desde siempre y trae consigo unas cualidades que ni proceden ni pueden proceder del círculo mismo. (p. 21)

El **forastero** de Schütz (2012) “indicará una persona adulta, de nuestra época y civilización, que trata de ser definitivamente aceptada, o al menos tolerada, por el grupo al que se acerca”. Y señala “El ejemplo más evidente de esta situación social es el del inmigrante” (p. 27).

Izaola y Zubero (2015) toman estas conceptualizaciones y las relacionan con la percepción de los inmigrantes, consideran evidente “que estas conceptualizaciones permitirían construir una cartografía de la otredad, un mapa conceptual que defina los espacios de potenciales de cercanía y distancia social entre la población autóctona y los distintos colectivos de inmigrantes”⁶⁰. Además del extranjero y el forastero citados anteriormente, que consideran los más cercanos, incluyen los extraños y los monstruos.

⁶⁰Izaola, A. & Zubero, I. (2015). La cuestión del oro: forasteros, extranjeros, extraños y monstruos. Papers, 100/1, 105-129. Pág. 107.

Los **extraños** y los **monstruos** se determinan por consideraciones subjetivas. “Cualquiera puede ser considerado un extraño” (p. 107), aunque sea alguien a priori considerado de los nuestros, alguien de la familia, un vecino, así pues también un inmigrante puede convertirse en extraño. Según los autores además “el extraño está condenado a serlo para siempre, con independencia del esfuerzo que haga por adaptarse” (p. 116). Los monstruos en el extremo de la distancia “cumplen una función demarcadora entre lo normal y lo desviado” (p. 119).

Otra manera de ver al Otro tiene que ver con nuestra postura frente a él, no donde le ubicamos sino donde nos ubicamos a nosotros mismos. Así por ejemplo Wandelfels (2008) parte de que “l’estraneo⁶¹ è un fenómeno di confine per eccellenza” (p. 17) y señala que

Il peso che viene dato all’estraneità dipende perciò dall modo in cui è costituito l’ordine in cui assume forma la nostra vita, la nostra esperienza, la nostra lingua, il nostro fare e il nostro creare. Con il mutamento dell’ordine muta anche l’estraneo, il quale è tanto molteplice quanto lo sono gli ordini che travalica e da cui devia.”(p. 17)

Wandelfels además distingue entre el Otro y el extraño/extranjero

l’altro (eteron) e l’estraneo (xenón) sono due cose diverse. L’estraneità di un ospite, l’estraneità di un ‘altra lingua, di un’altra cultura, l’estraneità dell’altro sesso o quella di una “condizione altra” non è riducibile in alcun modo al fatto che qualcosa o qualcuno si dimostra diverso. (p. 23)

Al hablar de extrañeza menciona dos de sus acepciones, la primera como inaccesibilidad a un ámbito de experiencia determinado, algo me es extraño y la segunda como no pertenencia a un grupo, otros me son extraños. Y señala que en ese sentido se puede distinguir entre “un’estraneità culturale e una sociale; però, chiaramente, entrambe le forme si intrecciano, visto che la cultura si esplicita come processo sociale e, di converso, la socializzazione è rimessa a simboli culturali” (p. 136).

Y pese a que tracemos los límites frente al extraño, su alteridad o extrañeza se nos presenta como un sentimiento que él denomina “affezione estranea” (p. 98) este sentimiento lo explica así: “Noi ci sentiamo toccati dagli altri prima di giungere a chiedere chi siano e cosa significhino le loro esternazioni. L’estraneità dell’altro ci sopraffà e ci sorprende, disturba le nostre intenzioni prima che noi le comprendiamo in questo o quell’altro modo” (p. 99) y añade “io non sono affetto solo da un altro io o da un altro soggetto, dunque da qualcuno diverso da me, bensì da qualcuno che è *mio simile, mon semblable, eppure incomparabile, hors de série*” (p. 99).

De Lucas (2012), defiende el reconocimiento, apoyándose en la versión de Honneth “para quien el reconocimiento es sobre todo una cuestión de igualdad de derechos y no tanto de la preservación de la diferencia, y por eso insiste en mantener como clave la igualdad, no la

⁶¹El término estraneo se puede traducir como extraño y extranjero. Ocurre lo mismo con la palabra estraneità que es extrañeza, pero se puede encontrar como extranjería.

identidad”⁶², y añade que “el reconocimiento lleva implícita una noción de dignidad que no está asegurada simplemente con la igualdad de derechos, aunque sin ella no puede existir”.

Aguilera (2015) frente al reconocimiento habla de “una inclusión del otro que no implicaría reconocimiento, que permitiría el desconocimiento en el otro en el reconocimiento” (p. 337). Tal como lo especifica,

se trata de la inclusión del otro en el espacio de una pretendida identidad cuya opacidad se queda a la vista como inconsciente o arte o movimientos sociales, como espontaneidad imprevisible, característica de un sujeto humano. Inclusión del otro en unas relaciones sociales marcadas por lo cosmopolita y que significa profusión inabarcable de mundos de vida, culturas, formas de vida buena, costumbres, lenguajes, incluso en los espacios nacionales que algunos todavía pretenden idénticos a sí mismos. (p. 337)

Depende de cada uno de nosotros como percibimos y recibimos al Otro, así como la manera en que nos mostramos ante él. Es una opción personal, pero puede ser modificada a partir de la reflexión y la educación. Cuanta más apertura tengamos hacia el Otro más podremos conocer y aprender.

3. El diálogo intercultural

La importancia de la palabra, del diálogo, de la conversación reside en la capacidad de facilitarnos una cantidad de información con la que poder construir nuestros propios mundos y sobretodo de reconstruirlos. Es a través de las palabras que expresamos nuestras emociones, nuestras opiniones, nuestros pensamientos, es una manera de dar forma a nuestro yo, de intentar compartirlo con los Otros y también es la manera a partir de la cual podemos reconfigurarlo. La palabra, tanto escrita como hablada, cuando va dirigida a uno mismo, nos permite hacer un ejercicio de reflexión y nos ofrece una puerta al autoconocimiento. A su vez cuando compartimos la palabra con el Otro, exponemos una parte de nosotros y le ofrecemos un espacio.

La palabra en relación al Otro, en palabras de Gabilondo (2010) “En un tiempo difícil, la palabra nos acerca al otro, nos relaciona, nos vincula y muestra en ocasiones la distancia irreductible” (p. 15).

Cuando Gabilondo (1997) habla de la experiencia de la comprensión señala que “El acuerdo en lo común no borra las diferencia, se hace cargo de ellas” (p. 130) y matiza la importancia de la disposición de los interlocutores:

El que alguien le diga algo a otro no ocurre solamente porque exista el llamado receptor que recoge la información. Además de eso se requiere, la disposición a dejarse decir algo. Solo así se convierte la palabra en vinculante, es decir, enlaza a uno con otro. Eso ocurre cada vez que nos hablamos, cada vez que, entablando una conversación real, nos dejamos envolver por ella. (p. 133)

⁶²Baraka, I (2012) Entrevista con el filósofo Javier de Lucas: del menosprecio a la integración. 10/03/2012. Reina Mora http://www.webislam.com/articulos/70178-entrevista_con_el_filosofo_javier_de_lucas_del_menosprecio_a_la_integracion.html

Esto no deja de coincidir con lo que Panikkar (2001) denomina el diálogo dialógico que va más allá de una discusión o de un debate: “El diálogo dialógico busca, si acaso, expandir el campo de la comprensión, con la profundización por parte de cada interlocutor de su propio campo de comprensión y la apertura de un lugar posible para lo (¿todavía?) no comprendido” (p. 67). Y además es un proceso que no se acaba, sino que la relación queda abierta.

Appiah (2007) cuando habla de las conversaciones entre personas que vienen de diferentes modos de vida señala que, “las conversaciones que se entablan más allá de las fronteras pueden ser placenteras o meramente enojosas, pero su principal característica es que son inevitables” (p 26).

Según el libro blanco sobre el diálogo intercultural⁶³ este es:

un proceso que abarca el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos. La libertad y la capacidad para expresarse, pero también la voluntad y la facultad de escuchar las opiniones de los demás, son elementos indispensables. El diálogo intercultural contribuye a la integración política, social, cultural y económica, así como a la cohesión de sociedades culturalmente diversas. Fomenta la igualdad, la dignidad humana y el sentimiento de unos objetivos comunes. Tiene por objeto facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la cooperación y la participación (o la libertad de tomar decisiones); permitir a las personas desarrollarse y transformarse, además de promover la tolerancia y el respeto por los demás. (p. 21)

Este enfoque del diálogo intercultural ofrece un modelo para la coexistencia (Dulabaum 2012) en el que la tolerancia, la solidaridad con la comunidad y la comprensión entre todos los ciudadanos son la base. Para ello será necesario procurar desarrollar al máximo las competencias que nos permitan favorecer al máximo estas conversaciones, ese diálogo intercultural.

En diciembre de 2015 el Parlamento Europeo publicó un informe “sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE” en el que entre otros:

- Hace hincapié en que un auténtico diálogo intercultural e interconfesional fomenta interacciones positivas y cooperativas, promueve el entendimiento y el respeto entre culturas, favorece la diversidad y aumenta el respeto de la democracia, la libertad y los derechos humanos, así como la tolerancia con valores universales o de culturas concretas.
- Subraya la necesidad de formar y preparar a las próximas generaciones para resolver con audacia los problemas y afrontar de modo eficaz e innovador los retos que en el futuro se plantearán a los ciudadanos europeos, ofreciéndoles una verdadera educación para la ciudadanía y asegurándose de que tengan la motivación y la capacidad de compromiso necesarias para adquirir competencias como el emprendimiento, el liderazgo y la creación de capacidades.

⁶³Libro blanco sobre el Diálogo Intercultural “Vivir juntos con igual dignidad”. (2008) Consejo de Europa.

La UNESCO (2010) habla de las competencias interculturales necesarias para que se favorezca el diálogo intercultural

El diálogo intercultural depende en gran medida de las competencias interculturales, que se definen como el conjunto de capacidades necesarias para relacionarse adecuadamente con los que son diferentes a nosotros. Esas capacidades son de carácter fundamentalmente comunicativo, pero también comprenden la reconfiguración de nuestros puntos de vista y nuestras concepciones del mundo, ya que no son tanto las culturas, sino las personas (individuos y grupos, con su complejidad y sus múltiples lealtades) las que participan en los procesos de diálogo. (p. 9)

La importancia de estas competencias interculturales para favorecer la convivencia hacen de la escuela el lugar donde necesariamente van a tener que trabajarse para cumplir así con su misión de enseñar a vivir juntos.

4. El contexto que nos ocupa

Una de las fuentes de la diversidad cultural es la inmigración y es la fuente en la que me fijo en este trabajo, de ahí la importancia de este apartado.

El fenómeno migratorio es una constante en el mundo globalizado. De Lucas (2004) señala que los nuevos flujos migratorios constituyen un fenómeno que tiene como características que es global, complejo e integral. Global, por su dimensión planetaria. Complejo, porque los proyectos migratorios varían en función de múltiples variables. Integral, porque la inmigración es un fenómeno social donde están involucrados distintos aspectos de las relaciones sociales.

Para De Lucas (2004, p. 13) “los fenómenos migratorios siguen siendo fenómenos sociales totales, que no pueden reducirse a una sola dimensión (la económico-laboral, la de la seguridad pública, la cultural-identitaria)” y añade “se trata de movimientos complejos, plurales, enormemente cambiantes y que se adaptan a gran velocidad a los contextos” (p. 13).

4.1. La Unión Europea y la inmigración

La Unión Europea está compuesta actualmente por 28 estados miembros. De por sí existe una gran diversidad cultural que ha implicado, e implica, un gran esfuerzo para la construcción de una identidad europea, sin grandes éxitos, ya que como señala Onghena (2011) “la mayor parte de los entrevistados en diferentes países no se acaban de sentir representados o incluidos en un proyecto identitario común” (p. 2). Eso sí, destaca que la originalidad del proyecto europeo se encuentra en plantear una Europa mundializada, donde la diversidad es clave.

En el momento actual de crisis económica donde el estado de bienestar se pone en duda en muchos países existe además una tensión añadida en relación a la inmigración. Ya en el 2012 Triandafyllidou mencionaba: “Europe has experienced increasing tensions between national majorities and ethnicorreligiousminorities, more particularly with marginalised Muslim communities during the last decade” (p. 5).

Entre los conflictos que enumera se encuentran los disturbios con los jóvenes de origen inmigrante en Francia en el 2005, los atentados de Estados Unidos, Madrid y Londres, así como otros temas controvertidos como el tema del velo y de los minaretes.

Ante estas tensiones, la autora señala algunas posturas, las que consideran que la fe religiosa y la tradición cultural de los musulmanes no son compatibles con los gobiernos democráticos seculares y las que consideran que los musulmanes pueden acomodarse en el orden socio político si se adhieren a un conjunto de valores cívicos que son centrales en las sociedades europeas.

De Lucas (2012) expresa en una entrevista⁶⁴ su preocupación ante el debate sobre el Islam donde es presentado como amenaza. Señala que hay una triple reducción argumentativa que nos lleva a tener una visión que no es la correcta. Estas reducciones son: a) Identificar el Islam con el fundamentalismo islámico. b) Presentar el fundamentalismo islámico como el único fundamentalismo que supone una amenaza, cuando existen otros religiosos e ideológicos. c) Hablar del islam como si fuese ajeno a Europa. En la misma entrevista apunta como la información sobre la primavera árabe insiste en lo erróneo de considerar el islam incompatible con la democracia y los derechos humanos, dado que justamente reclaman dignidad y el Estado de Derecho.

En este contexto, nos encontramos con unos cuantos discursos xenófobos y con un crecimiento de la extrema derecha. Tanto es así que, en el momento actual, años 2015 y 2016, los estados miembros no dudan en utilizarlos ante la llegada masiva de refugiados, pese a tener la Unión Europea una regulación concreta sobre asilo⁶⁵. Y no es solo una cuestión de discurso, sino que se llevan a cabo acciones para dificultar el acceso de los refugiados. Durante meses las noticias nos muestran cómo se van cerrando las entradas a los países. Ejemplo de esto, entre otros, son el acuerdo entre Francia y Reino Unido para blindar la frontera de Calais, Austria que propone una valla en la frontera con Eslovenia, Eslovaquia no quiere aceptar refugiados musulmanes, etc.⁶⁶

A raíz de los últimos atentados que han tenido lugar en París en noviembre de 2015 se han dado nuevos ejemplos de estos discursos donde algunos partidos políticos aprovechan el miedo para mandar mensajes en los que se potencia la islamofobia y se busca justificar que no se permite la entrada de refugiados por si pudieran ser terroristas.

Ante esta situación encontramos algunas consideraciones a tener en cuenta en el informe "Living Together" (2011) del Consejo de Europa.⁶⁷ El informe recoge los retos que surgen de la intolerancia y la discriminación en Europa e incluye los riesgos que ello conlleva, así como una serie de principios guía para abordar la diversidad y propuestas para superar dichos riesgos.

⁶⁴Baraka, I (2012) Entrevista con el filósofo Javier de Lucas: del menosprecio a la integración. 10/03/2012. Autor Reina Mora http://www.webislam.com/articulos/70178-entrevista_con_el_filosofo_javier_de_lucas_del_menosprecio_a_la_integracion.html

⁶⁵Se puede consultar la política de asilo en http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU_5.12.2.pdf Y en el documento de la Comisión Europea (2014). Un sistema Europeo Común de Asilo. Bélgica.

⁶⁶Postico, D. (21 de Agosto de 2015). París y Londres se alían para blindar la frontera de Calais. *El Periódico*, pp. 10-11

Planas Bou, C. (29 de Octubre de 2015). La Europa enjaulada. *El Periódico*, pp. 14-15

⁶⁷El Consejo de Europa incluye 47 Estados miembros, 28 de ellos de la Unión Europea.

Algunos de los riesgos que son considerados son: el aumento de la intolerancia; aumento del apoyo a partidos xenófobos y populistas; la discriminación; la presencia de población virtualmente sin derechos; las sociedades paralelas; el extremismo islámico; la pérdida de libertades democráticas; y un posible enfrentamiento entre libertad religiosa y libertad de expresión.

Lo que está claro y también se menciona en el informe (p. 9) es que la **diversidad es el destino de Europa** y esto es así por dos razones: porque la mayoría de los que vinieron a Europa se van a quedar aquí al igual que sus hijos y porque dado que la población en Europa envejece se van a necesitar más inmigrantes.

4.2. España y la inmigración

Tradicionalmente España ha sido un país de emigración, pero en las últimas décadas ha pasado a ser uno de los principales países receptores de inmigración en la Unión Europea.

Debido a las conexiones económicas e históricas con África del norte y Latinoamérica, estas habían provocado principalmente los flujos de inmigración (Zapata 2007) pero hoy en día hay que considerar además la presencia de los inmigrantes comunitarios, originarios de otros países miembros de la Unión Europea, que son numerosos. Un ejemplo de ello son las nacionalidades de la población extranjera residente en España, encabezan la lista Rumania (UE), Marruecos, Reino Unido (UE), Italia (UE) y Ecuador.⁶⁸

De los 46.439.864 habitantes de la población residente en España, 4.447.852 son extranjeros.⁶⁹ Lo que equivale a un 9,57% de los habitantes, casi un 10% de la población, lo que explica que la inmigración sea un tema a considerar ya que plantea nuevos retos a la sociedad.

A partir del año 2000 los partidos políticos empezaron a incluir la inmigración en sus campañas electorales (Zapata 2007). La entrada de inmigrantes ilegales mediante pateras o cruzando las fronteras de Ceuta y Melilla es un tema que no ha dejado de ser noticia y ha sido el centro del debate. Como dicen Zapata y de Witte (2007) “The pressure of undocumented immigration at the European outer borders has dominated the social and political debate on immigration in Spain” (p. 2).

Los ataques del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos y más adelante el del 11 de marzo de 2004 en Madrid, fueron un elemento clave en la reticencia hacia los musulmanes. Los distintos ataques terroristas posteriores no han ayudado a mejorar esa imagen y los atentados del 7 de enero de 2015 en París al semanario Charlie Hebdo y los del 13 de noviembre de 2015 en diferentes puntos de París mantienen el debate sobre la mesa. Si ya en el 2007 Zapata y de Witte señalaban “Spain though follows the European trend of constructing

⁶⁸ Instituto Nacional de Estadística. Cifras de Población a 1 de enero de 2015. Estadística de Migraciones 2014. Datos Provisionales. Notas de prensa. 25 de junio de 2015. Consultado en

<http://www.ine.es/prensa/np917.pdf>

⁶⁹ Idem.

Muslims as the most problematic immigrant group, with *Islamophobia* as effect” (p. 7) no sorprende que en el 2016 el tema siga siendo actual.⁷⁰

Ambos autores señalan en su informe sobre la migración y los discursos multiculturales que se dan tres tipos de conflictos o retos, estos son: el racismo, la gestión de la diversidad cultural y religiosa y la politización del multiculturalismo. (p. 4)

Cuando habla de la identidad española, Zapata y Garcés (2010) se refieren al idioma y a la religión católica.

Since Spanish identity has been constructed on the basis of language and religion, it is not surprise that the main debates emerged around these two categories. Note that while conflicts around religion could be characterised as social conflicts, those around language are of an eminently political nature. (p. 5)

Ambos temas, el idioma y la religión, son delicados dentro de España. En relación a los idiomas, España tiene además del castellano otras lenguas oficiales en algunas de sus Comunidades Autónomas como son el gallego, el vasco y el catalán. Tendremos ocasión de profundizar en el tema del catalán en otros apartados a lo largo del trabajo, ya que el estudio se centra en un caso concreto en Barcelona, en Cataluña. En el caso de la religión España, según la Constitución de 1978 es aconfesional, pero sigue favoreciendo a la iglesia católica frente a las demás. Esto supone un reto directo ante la gestión de la diversidad religiosa, especialmente en relación al Islam. La comunidad musulmana, dada su religión y algunas de sus prácticas culturales, genera bastante reticencia. En palabras de Zapata y Garcés (2010) “some cultural practices of Muslim communities are increasingly perceived as opposed to liberal values such as human dignity, freedom and equality” (p. 9) dado que “there is a broad consensus that values such as human dignity and human rights, freedom, democracy and equality draw the line between what can and cannot be tolerated” (p. 15).

Lo preocupante en el momento actual es cómo la inmigración se ha incluido cada vez más en un discurso de intolerancia dentro de los discursos políticos, unos discursos que empezaron a oírse hace unos años. Sorprendía inicialmente al estar habituados a un discurso *más políticamente* correcto incluso a pie de calle, poco a poco se fueron haciendo más audibles opiniones de carácter intolerante. Ejemplos de esto son la ciudad de Vic, en la provincia de Barcelona que pretendía negar el padrón a los inmigrantes sin papeles⁷¹. O que, en Badalona, en abril del 2010, el Partido Popular publicara un panfleto manifestando “No queremos rumanos”. Aunque estos dos episodios son de Cataluña, también se han dado otros en el resto de España.

⁷⁰A día 19 de noviembre de 2015, 6 días después de los últimos atentados en París, García Albiol candidato del Partido Popular en las últimas elecciones catalanas, ha declarado que “uno de los problemas de la integración en los países de Europa es el multiculturalismo.” Visto en el programa “Más vale tarde”.

⁷¹“El ayuntamiento barcelonés de Vic, gobernado en coalición por PSOE, CIU y ERC, saltó a las noticias cuando se supo que se pretendía denegar la inscripción en el padrón de los inmigrantes que se encontraran en situación irregular: esto es, sin permiso de estancia o residencia válido.”
<https://indvbio.wordpress.com/2010/01/25/vic-padrón/>

Zapata (2013) enmarca estos discursos a favor de una mayor intolerancia, en torno a 3 áreas: a) Refuerzo de la seguridad. b) Protección del bienestar y c) Preservación de la identidad. Los inmigrantes serían percibidos como fuente de conflicto, como competidores en el acceso a los beneficios sociales y laborales y como amenaza a la cultura mayoritaria.

La crisis económica que ha sufrido España en los últimos años ha influido en la disminución de la tolerancia y en la difusión de estos discursos. Durante esta crisis el número de personas en riesgo de pobreza o exclusión social ha aumentado. Según los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida de 2014, el indicador agregado AROPE⁷² de riesgo de pobreza o exclusión social se situó en el 29,2% de la población residente en España.

En este contexto, es importante considerar la incidencia de la pobreza entre la población extranjera, según Mahía y Arce (2014) los extranjeros residentes en España se pueden considerar pobres en promedio. Los autores señalan cómo los efectos asociados a la pobreza y la exclusión social se amplifican entre esta población debido a algunas de sus características. Mencionan, por ejemplo, las condiciones en el mercado laboral, más contratos temporales, mayor vulnerabilidad ante el despido, menores prestaciones, además de su mayor exposición al mercado informal. Señalan también como sufren “el retroceso de las políticas de redistribución de recursos y extensión del bienestar social” (p. 159) y como el escaso o nulo apoyo familiar les deja con un menor apoyo en épocas de carencia.

También cabe señalar que a partir de la crisis hay una cierta considerable reducción de entrada de extranjeros, a la vez aumenta la salida de españoles que emigran buscando mejores alternativas laborales.

4.3. Cataluña y la inmigración

Cataluña ha sido durante mucho tiempo receptora de la emigración, anteriormente de emigrantes de otras regiones de España y posteriormente además de inmigración internacional.

En Cataluña, de un total de 7.546.827 de habitantes, la población extranjera se cifra en enero 2015 en 1.067.465 habitantes, un 14,1% de la población total.⁷³

La tabla 3 refleja las 40 principales nacionalidades presentes en esta Comunidad Autónoma.⁷⁴

⁷² El indicador AROPE de riesgo de pobreza o exclusión social es un indicador que combina tres conceptos: el riesgo de pobreza, la carencia material y la baja intensidad en el empleo. Se define la población en riesgo de pobreza o exclusión social como aquella que está al menos en alguna de estas tres situaciones. En Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de Condiciones de Vida (ECV-2014) Resultados definitivos. Notas de prensa. 26 de mayo de 2015.

⁷³ Direcció General per a la Immigració de la Generalitat de Catalunya. Cifras provisionales a 1 de enero de 2015.

⁷⁴ Traducción y adaptación de la tabla publicada por la Direcció General per a la Immigració de la Generalitat de Catalunya. Cifras provisionales a 1 de enero de 2015.

	Nacionalidad extranjera	Población	% s/ total población	% s/ total extranjeros
1	Marruecos	217.955	2.9	20.4
2	Rumania	99.892	1.3	9.4
3	China	52.417	0.7	4.9
4	Italia	50.079	0.7	4.7
5	Pakistán	43.568	0.6	4.1
6	Bolivia	36.725	0.5	3.4
7	Francia	33.710	0.4	3.2
8	Ecuador	32.867	0.4	3.1
9	Colombia	27.045	0.4	2.5
10	Rusia	22.015	0.3	2.1
11	Honduras	21.665	0.3	2.0
12	Alemania	20.904	0.3	2.0
13	Reino Unido	20.594	0.3	1.9
14	Senegal	20.362	0.3	1.9
15	Perú	19.799	0.3	1.9
16	Argentina	19.666	0.3	1.8
17	India	19.660	0.3	1.8
18	República Dominicana	19.535	0.3	1.8
19	Ucrania	18.905	0.3	1.8
20	Brasil	17.213	0.2	1.6
21	Gambia	15.247	0.2	1.4
22	Portugal	13.589	0.2	1.3
23	Bulgaria	13.045	0.2	1.2
24	Paraguay	12.673	0.2	1.2
25	Polonia	12.065	0.2	1.1
26	Filipinas	10.400	0.1	1.0
27	Chile	10.032	0.1	0.9
28	Venezuela	9.432	0.1	0.9
29	Países Bajos	9.326	0.1	0.9
30	Argelia	8.962	0.1	0.8
31	Uruguay	8.639	0.1	0.8
32	Cuba	7.935	0.1	0.7
33	Mali	7.178	0.1	0.7
34	Nigeria	6.808	0.1	0.6
35	México	6.603	0.1	0.6
36	Estados Unidos de América	6.552	0.1	0.6
37	Bangladesh	5.842	0.1	0.5
38	Ghana	5.717	0.1	0.5
39	Georgia	5.302	0.1	0.5
40	Bélgica	5.251	0.1	0.5
	Otros países	72.291	1.0	6.8

TABLA 3. LAS 40 PRINCIPALES NACIONALIDADES PRESENTES EN CATALUÑA

Países comunitarios

Teniendo en cuenta que en Cataluña se hablan oficialmente el castellano y el catalán y que el catalán es considerado parte de la identidad catalana, parece indiscutible el rol que esta

lengua va a tener en la integración de la inmigración a la sociedad catalana. Así como en las políticas de inmigración, ya que como señalan Zapata y Garcés (2010) “when traditional and new linguistic diversity come together, immigration policies tend to turn into linguistics policies”. (p. 11).

En la educación esto genera alguna dificultad para los recién llegados,

The language and social cohesion plan from the catalan education department (2007) was aimed at consolidating social cohesion by simultaneously promoting intercultural education and the Catalan language. While its starting point is to guarantee equality for all and respect for diversity, social cohesion is understood as a precondition for the celebration of cultural diversity and Catalan language learning is deemed to be the main tool to create this. One of the aims of the plan is therefore to consolidate Catalan as the vehicular language in schools. In practice, this tends to take form of a rather assimilatory linguistic policy and creates an extra difficulty for newcomers that neither speak Catalan as a mother tongue nor have the opportunity to learn it in their immediate (Spanish speaking) social environments. (Zapata y Garcés, 2010, p. 11)

En 2008 se firmó el “Pacto Nacional para la Inmigración”. Un pacto para “vivir juntos”, en adelante PNI. El pacto afirma

que la immigració ha vingut per quedar-se, que cal cohesionar-la, que implica un redimensionament de les polítiques públiques i que, els que som diferents i volem viure junts, ho farem valorant positivament la diversitat i, al mateix temps, definint un espai de cohesió, una cultura pública comuna. (Prólogo, p. 5)

Y señala la importancia de las lenguas oficiales en el grado de autonomía personal y de su capacidad de participación en la sociedad de acogida de la población extranjera y en especial del catalán

Si bé és desitjable que les persones nouvingudes assoleixin competències lingüístiques tant en català com en castellà al llarg del procés d'integració a la societat catalana, la situació de partida marcadament desfavorable al català, així com el paper de llengua comuna i l'aportació singular a la diversitat mundial que fa el nostre país a través de la seva llengua pròpia, fa necessari un esforç especial per fomentar el coneixement i l'ús social de la llengua catalana. (p. 24)

Los principios de actuación del PNI son:

- Garantizar el respeto y la extensión de los derechos humanos.
- Garantizar la igualdad de derechos y el respecto a los deberes para el conjunto de la sociedad.
- Garantizar una ciudadanía basada en el pluralismo, la igualdad y el civismo como norma de convivencia.
- Promover la autonomía y la igualdad de oportunidades para favorecer la igualdad efectiva, eliminando condiciones o circunstancias arbitrarias.
- Tener derecho de acceso a los servicios, entendiendo este como el acceso de cada titular al conjunto de recursos, equipamientos, proyectos y programas.

- Normalizar, evitando estructuras paralelas que puedan provocar la segregación de los titulares del derecho de acceso a los servicios. La atención tiene que tender a llevarse a cabo en el marco ya existente de recursos, equipamientos, proyectos y programas. Las respuestas específicas son temporales y están relacionadas con necesidades que también lo son.
- Admitir, los servicios, enfoques diferenciados o especificidades atendiendo a la heterogeneidad de las personas titulares según criterios de edad, de origen, de sexo, de habilidades o de nivel formativo.
- Incorporar la perspectiva de género durante todo el proceso y como herramienta de análisis y de planificación.
- Incorporar la lucha contra el racismo y la xenofobia en todas las acciones de los agentes firmantes del PNI.
- Adaptar las medidas propuestas a la diversidad territorial de Cataluña.
- Ofrecer la garantía de aplicación: la dotación de recursos para los programas que establezca el PNI forma parte del compromiso institucional para desarrollarlos y es un requisito ineludible para alcanzar sus objetivos.
- Hacer el seguimiento y la evaluación: se constituirá una mesa de seguimiento del PNI integrada por todos los agentes firmante y los miembros de la “Taula de ciutadania i immigració”. (p. 31)

En el año 2012 se aprueba y renueva el consenso del PNI, en él se recoge como uno de los cambios el referente a los discursos de rechazo a la inmigración

En aquest context de ràpides i profundes transformacions socioeconòmiques han aparegut corrents d'opinió de desqualificació i rebuig dels immigrants, amb discursos allunyats dels valors democràtics que donen solidesa al nostre model de convivència que recull el PNI. Amb tot, cal tenir present la importància dels missatges en la percepció pública i en la comprensió del fet migratori i cal, per tant, reafirmar-se en la defensa dels valors democràtics, del foment de la convivència i de la ciutadania basada en els drets i els deures, de la igualtat d'oportunitats, de reconeixement de les dificultats que pot originar el fet migratori però de valoració, al mateix temps, dels efectes de la diversitat.⁷⁵(Preàmbulo)

El último “Plan de ciudadanía y de las migraciones: horizonte 2016”, de 2014, mantiene los principios de acción del PNI y los actualiza. En concreto encontramos que añade: · Garantizar la convivencia y la cohesión social en Cataluña. Y matiza: · Universalizar⁷⁶ el derecho de acceso a los servicios, entendiendo este como el acceso de cada titular al conjunto de recursos, equipamientos, proyectos y programas.

Al referirse a la cultura pública común señala que las bases de la misma son “los valores democráticos a los cuales aspiramos por tradición histórica, el respeto de los derechos humanos, y la importancia concedida a la igualdad y al pluralismo” (p. 44).

⁷⁵Pacte Nacional per a la Immigració Comissió de seguiment. Document de consens. 2012. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. Preàmbulo

⁷⁶En lugar de tener derecho que ponía en el PNI, es importante el matiz de Universalizar.

El Plan señala de nuevo la importancia del catalán y menciona la ventaja que supone tener una sociedad donde las personas tienen conocimiento de distintas lenguas y la importancia de promover el conocimiento de los idiomas mayoritarios de la inmigración. Con respecto a la convivencia y la cohesión social señala que se entiende su fomento como:

un proceso de incorporación del conjunto de grupos sociales o culturales a nuestra sociedad desde una perspectiva inclusiva, un proceso que comporta un conjunto de actitudes y actuaciones que ponen el acento en aquello que nos hace más iguales que diferentes y que busca valores compartidos. Estos valores son la base y el cimiento de la convivencia e implican por igual la ciudadanía autóctona y la recién llegada. (p. 46)

4.4. Barcelona y la inmigración

En este trabajo me centro especialmente en la ciudad de Barcelona por lo que destaco los números correspondientes a la población empadronada en la ciudad cuyo número de habitantes es de 1-602.386. La población extranjera es de 273.121 habitantes que corresponde al 17% de la población⁷⁷.

Incluyo la tabla 4 con las principales nacionalidades de la población extranjera en Barcelona⁷⁸.

Nacionalidad	Total
Italia	25.656
Pakistán	19.458
China	17.583
Francia	13.260
Marruecos	12.692
Bolivia	10.069
Ecuador	8.819
Perú	8.651
Filipinas	8.581
Colombia	8.109
Rumania	7.052
Alemania	6.866
Reino Unido	6.750
República Dominicana	6.188
Honduras	5.866
Rusia	5.859
Argentina	5.674
Brasil	5.490
India	5.111
Venezuela	4.373
Portugal	4.126
México	3.795
Estados Unidos de América	3.678
Paraguay	3.644
Chile	3.463

⁷⁷Direcció General per a la Immigració de la Generalitat de Catalunya. Fuente Idescat del padrón continuó. 1 de enero de 2015.

⁷⁸Traducción y adaptación a partir de los datos publicados por la Direcció General per a la Immigració de la Generalitat de Catalunya. Fuente Idescat del padrón continuó. 1 de enero de 2015.

Nacionalidad	Total
Bangladesh	3.448
Ucrania	3.390
Polonia	2.453
Países Bajos	2.435
Georgia	2.226
Cuba	2.041
Bulgaria	2.010
Argelia	1.718
Uruguay	1.511
Bélgica	1.404
Senegal	1.183
Otras nacionalidades	

TABLA 4. PRINCIPALES NACIONALIDADES DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN BARCELONA

Países comunitarios

De Lucas (2009) nos recuerda que “el objetivo de una buena política de inmigración es la integración social y política de todos los sujetos implicados en ese proceso de interacción social, los inmigrantes y la población autóctona.” (p. 14). Y que para ello además de un acuerdo político sobre cómo regular la inmigración, es necesario asegurar el reconocimiento de los derechos. Porque,

De nada valdrán los más imaginativos programas de interculturalidad, de inmersión en nuestros usos y costumbres (y en los suyos), las proclamas de tolerancia y solidaridad, si no empezamos por la igualdad en las condiciones de trabajo, en el salario, en el derecho a la salud, en el acceso a la educación. En la libertad de expresarse, asociarse y manifestarse. En el acceso a la justicia. (p. 14)

En este caso se trata sobre todo de ver cómo estos elementos y los distintos planes de inmigración favorecen o dificultan la convivencia, en especial en relación al derecho a la educación y a como estos planes se trasladan a la realidad de los jóvenes.

5. Inmigración y educación

La inmigración además de aportar otros beneficios a las sociedades de destino nos aporta la llegada de los hijos de inmigrantes. Estos niños y jóvenes se incorporan al sistema educativo correspondiente.

La educación es clave para el desarrollo de estos chicos y chicas, de todos los niños y jóvenes, así como para su integración educativa y social. Como señala Nusche (2009) la educación “plays an essential role in preparing the children of migrants for participation in the labour market and in society. Giving these children opportunities to fully develop their potential is vital for future economic growth and social cohesion in OECD countries” (p. 5). En la misma línea el informe Nesse de la Comisión Europea señala que “The successful integration of migrant children in European schools and societies is both an economic necessity and a pre-condition for democratic stability and for social cohesion” (p. 11).

También Rahona y Morales⁷⁹ destacan el papel de la educación que es

uno de los principales baluartes para facilitar y garantizar la integración y socialización de los extranjeros, ya que facilita el aprendizaje y asimilación de la historia y cultura del país de destino y, sobre todos, del idioma, desconocido en algunos casos cuando los jóvenes se integran a la escuela.

La escuela es el principal agente en la integración de los jóvenes de origen inmigrante y además a través de ellos se favorece la integración de los padres al estar en contacto con la cultura del país. Y hay que tener en cuenta como indican Gratacós y Ugidos (2011) que “El sistema educatiu no transmet només la cultura pròpia d’una societat, sinó que també contribueix a reproduir una determinada estructura social i les formes de desigualtat que li són pròpies” (p. 10) porque como señalan Duru-Bellat y Van Zanten (2012) la escuela en la sociedad es además un espacio político

L’école n’est pas seulement un lieu de rencontré entre des acteurs individuels, mais aussi un espace politique, car l’institution scolaire est investie par des groupes internes à l’état ou agissant en interaction avec lui dans une optique stratégique, c’est-à-dire à travers des politiques qui visent à orienter et transformer son fonctionnement. (p. 13)

Cuando se habla del alumnado inmigrante o extranjero se hace referencia inevitablemente a la adecuación que la escuela ha tenido que hacer ante el aumento del número de estos alumnos en las últimas décadas. No podemos olvidar que se considera dentro de la misma categoría, a los alumnos recién llegados por el proceso migratorio de los padres y a aquellos que han nacido aquí y que son los llamados inmigrantes de segunda generación y que han cursado aquí toda su escolaridad.

Rahona y Morales⁸⁰ asocian la complejidad de la inmigración en las escuelas en España a cuatro factores, centrados en la distribución del alumnado extranjero: (a) por su origen geográfico, (b) por comunidades autónomas, (c) por niveles educativos y (d) en función de la titularidad (pública o privada) del centro.

Está claro que la procedencia de los estudiantes extranjeros condiciona en parte su proceso de inmigración y su integración en la escuela. No tienen las mismas características ni tendrán el mismo desarrollo escolar los alumnos que vienen del resto de Europa con unas condiciones socioeconómicas favorables que los que proceden de países en vías de desarrollo que tienen otras condiciones. El tema del idioma y el de la escolarización previa en cada caso, la edad a la que llegan al sistema educativo español, y su condición socioeconómica influirá en el desarrollo de cada alumno.

Rahona y Morales al hablar de la titularidad de los centros, señalan que los alumnos de origen inmigrante se concentran más en centros de titularidad pública. Y destacan que

Este desigual reparto entre los dos tipos de centros financiados públicamente es uno de los principales escollos a la hora de garantizar la integración en las escuelas de los niños y

⁷⁹Rahona, M. & Morales, S. Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades. Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación alternativas. OEI. Madrid.

⁸⁰ Ídem.

jóvenes inmigrantes, ya que su agrupación en determinados centros puede derivar en la existencia de “centros –gueto”, en su mayoría de titularidad pública, en los que se concentra un número excesivo de estudiantes extranjeros. (p. 47)

Algunos de los temas que emergen al hablar de la inmigración y la educación son: el rendimiento escolar de los alumnos de origen inmigrante (Serra y Palaudàrias 2010; Bonal 2015; Sánchez y Sandín 2013; Pàmies et al. 2013) el efecto de los compañeros (Palou 2011; Benhammou 2007; Felouzis y Perroton 2009) , el abandono escolar (Serra y Palaudàrias 2010; Bonal 2015), la relación de la escuela y las familias (Perroton 2000; Nusche 2009), el papel del profesorado (Pàmies 2008; Sancho et al. 2014) y la segregación escolar (Alegre 2010; Andrés 2013).

Cuando se habla de las desventajas de los alumnos de origen inmigrante, de las diferencias de los resultados académicos en comparación con los estudiantes nativos o autóctonos, varios estudios nos refieren a las desigualdades educativas y sociales. Así, un informe de la OCDE (2010) dice “Performance gaps between immigrant and native students are largely explained by language barriers and socio-economic differences” (p. 7).Y el estudio de Nesse de la Comisión Europea destaca en sus conclusiones:

Migrant students are disadvantaged in terms of enrolment in type of school, duration of attending school, indicators of achievement, dropout rates, and types of school diploma attained. The degree to which migrant student achievement is related to social origin depends much on national education system context. The educational attainment of migrant students is comparatively higher in countries with lower levels of economic inequality, high investments in child care and a well-developed system of preschool education. (p. 81)

Por lo que para incidir en el éxito educativo de los alumnos de origen inmigrante y en su integración social no debemos actuar solo desde las políticas educativas sino a un nivel más amplio.

5.1. Segregación escolar

Quiero destacar el tema de la segregación escolar porque cuando se trata de trabajar por la igualdad de oportunidades de los alumnos, la segregación escolar no lo favorece, sino que, más bien al contrario, la dificulta.

Para Valiente (2008) “la segregación escolar es el resultado de la distribución desigual de dos (o más) grupos sociales en los centros escolares de un territorio” (p. 7) y sus factores son: la segregación residencial, las estrategias familiares y de los centros educativos y la selección institucional en itinerarios.

La segregación escolar por lo que implica en la educación de los jóvenes no deja de ser una vulneración de sus derechos. En este sentido, coincido con la afirmación del informe del síndic de greuges⁸¹ (2008)

⁸¹El defensor del pueblo en Cataluña

Los fenómenos de guetización o de segregación escolar, en la medida en que pueden traducirse en desigualdades en las oportunidades educativas de los niños, y en consecuencia en potenciales desigualdades sociales, constituyen una vulneración de derechos que debe ser objeto tanto de análisis como de intervención por parte de las administraciones públicas. (p. 5)

Para hablar de las dimensiones de la segregación utilizaré las señaladas por Fernando Andrés (2013) que menciona: a) segregación por sexo, desigualdades entre niños y niñas; b) segregación étnica, concentración del alumnado inmigrante en algunas escuelas; c) segregación académica, según el nivel de competencias escolares y d) segregación social, dependiendo del origen social del alumnado. Estando ligadas entre sí la segregación étnica y la social, así como la académica.

Rahona y Morales⁸² destacan que en la concentración de alumnos inmigrantes en determinados centros escolares se dan varios factores, por un lado, que los alumnos inmigrantes recién llegados se agrupan y por otro que los nativos huyen de estos barrios o centros donde se concentran los inmigrantes.

Por otro lado, no podemos obviar que muchas veces la segregación escolar viene dada por la concentración de inmigración en determinados barrios. Como señala el informe de Nesse de la Comisión Europea (2008)

Segregation in our context refers to the clustering of students of particular migrant and ethnic status in schools. School segregation as physical segregation and social segregation of different groups of students in different schools is usually a consequence of housing segregation. Where housing is highly segregated neighbourhood schools will also be segregated. European countries do not practice any legal rules of separating schools for migrant and minority students. De facto segregation, however, as concentration of migrant and minority children in certain schools – usually in the disadvantaged quarters of a city- exists in most countries. Many migrant children are in schools in which migrant children form the majority of the school population. (p. 17)

La segregación escolar parece tener efectos en los resultados escolares (Alegre 2010; Andrés 2013) pero también en la reproducción social, en los modos de socialización de los pares, según Felouzis y Perroton (2009) “Ils concernent les relations entre élèves et la constitution des groupes de référence et d’appartenance dont l’influence sur les modes de vie des jeunes, les pratiques sociales et les manières d’être est déterminante” (p. 98).

Me ha parecido relevante destacar estos elementos y las implicaciones de la segregación escolar dado que la escuela donde he desarrollado el trabajo de campo es una escuela de estas características y es un aspecto relevante para contextualizar el centro, así como para el posterior análisis de las informaciones recogidas.

⁸²Rahona, M. & Morales, S. Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades. Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación alternativas. OEI. Madrid.

6. Jóvenes de origen inmigrante

Los jóvenes de origen inmigrante tienen unas características compartidas con el resto de jóvenes que son importantes en su desarrollo. Estos jóvenes, que son sobre los que centro mi trabajo, tienen además de las características evolutivas propias de su edad, unas características particulares debidas a su origen inmigrante que pueden jugar un papel determinante.

Benhammou (2007) destaca algunas variables vinculadas a la trayectoria migratoria que pueden tener un papel relevante en las posibilidades de inclusión social. Estas son: a) El nivel socioeconómico y de instrucción de los padres; b) el momento y edad de llegada; c) la situación escolar en el origen; d) el lugar de procedencia; e) dinámicas escolares y relación con las catalanas; f) estructura familiar y redes comunitarias; g) construcción social de género en origen y destino y h) otras.

En la adolescencia es característica la construcción de la identidad (Caneva 2011, Palou 2013) y este proceso está condicionado por aspectos personales, familiares, culturales... Caneva (2011) señala como el adolescente de origen extranjero busca su especificidad al tiempo que intenta mantener cierta continuidad con su pasado, ser parte de, pertenecer a un grupo, y eso teniendo en cuenta sus múltiples sistemas de referencia cultural.

Palou (2013) al hablar de identidad étnica (incluye las costumbres, lenguaje y distintas perspectivas) dice que uno se identifica con el grupo a partir de un proceso de interacción con el entorno que “s’absorbeix a partir del procés de socialització” (p. 142) y que para los jóvenes de origen extranjero el hecho de tener esta doble pertenencia, la de su origen y la del lugar de llegada a la que tiene que adaptarse les añade cierto estrés a esa fase de por sí ya compleja.

En la adolescencia los chicos desarrollan su identidad y buscan sus referentes más allá de la familia, entra en juego el grupo de pares como elemento prioritario y determinante en su proceso de socialización (Palou 2011; Benhammou 2007; Felouzis y Perroton 2009).

Es importante destacar, además, como señala Marín (2012) “internet propicia la creación de nuevas culturas que permiten a las personas, nuevas formas de sentir y expresar la identidad” (p. 5) y que estas expresiones de identidad se dan especialmente entre los jóvenes.

Tort (2013) relaciona el saber con la identidad (siendo el saber parte de una relación con uno mismo, con el mundo y con los otros) cuando se refiere al fracaso y al éxito escolar, se destaca así el papel de cada uno en su propia trayectoria. Al hablar de los jóvenes de origen inmigrante a menudo se hace referencia al tema del fracaso y el abandono escolar (Serra y Palaudàrias 2010; Bonal 2015) pero también encontramos trabajos que se centran en su éxito escolar (Sancho, Hernández, Arrazola, Fendler et al. 2014; Sánchez y Sandín 2013; Pàmies et al. 2013; Sandín et al 2014). Centrándonos en las investigaciones en torno al éxito escolar de estos jóvenes se aprecian elementos que son favorecedores del mismo, algunos de ellos son: la voluntad de ser (Sancho et al, 2014), la familia y su apoyo, la escuela y los profesores como referentes que favorecen su desarrollo, las asociaciones y su pertenencia a las mismas, y el grupo de amigos que tiene mucha importancia en esa etapa.

Lo que parece claro es que todas estas trayectorias son particulares al igual que cada uno de los jóvenes que incluimos dentro de una categoría tan amplia. Que todos ellos son parte de una sociedad diversa y que son representantes de una “new global generation”⁸³ acostumbrados a cambiar de contexto, de idioma y de modelos, y a interconectar (Colombo 2010). Lo bueno es que, según un estudio del centro UNESCO de Cataluña (2010),⁸⁴ en los espacios en que se relacionan los jóvenes las estrategias de convivencia surgen con más facilidad que en otros contextos.

Sobre todo, hay que tener en cuenta que su origen no es necesariamente lo que más les defina, sino uno de los muchos elementos que contribuyen a su personalidad que puede no ser el más importante (Ambrosini 2011), por lo que es muy importante tratar a cada joven como un ser particular en su momento concreto, con sus circunstancias y con sus experiencias personales.

En este trabajo trato con muchos jóvenes que tienen elementos comunes, pero sobretodo son chicos y chicas con una trayectoria muy particular, con unas características y unas personalidades muy diferenciadas, cada uno en su momento, pero compartiendo la vida escolar.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo me he aproximado a la diversidad cultural desde la teoría para favorecer la comprensión de las prácticas que se asocian a los distintos conceptos de multiculturalidad, interculturalidad, cosmopolitanismo y transnacionalismo.

En una sociedad en que la diversidad cultural es una característica destaco la importancia de considerar al Otro desde el respeto. Es importante el reconocimiento de las diferencias y de las similitudes que compartimos, especialmente el reconocer al Otro en su totalidad y favorecer su sentimiento de pertenencia a la sociedad, con sus derechos y deberes. El diálogo intercultural es indispensable como herramienta para la convivencia en las sociedades diversas, implica una clara referencia a la democracia y los derechos humanos.

Me he acercado a la inmigración de forma general para dar cierto contexto de la realidad que voy a tratar. Y desde la inmigración me acerco a la educación y a la escuela, donde el aumento de la inmigración ha implicado incluir modificaciones para dar respuestas a las nuevas necesidades de la sociedad. También menciono la segregación escolar como síntoma de que algo sigue sin funcionar y que plantea la necesidad de seguir trabajando en la búsqueda de mejores respuestas. La educación es uno de los elementos claves en el desarrollo de la convivencia en la sociedad y en el desarrollo de los jóvenes que serán el futuro de la misma. De ahí que el último apartado me refiera a ellos y a la importancia de considerar la incidencia de la educación en su identidad. Son ellos los protagonistas del día a día en la escuela y en este trabajo.

⁸³ Colombo, E. (2010). Crossing differences: How young children of Immigrants keep everyday multiculturalism alive. *Journal of Intercultural Studies*, 31:5, 455-470.

⁸⁴ UNESCOCAT Centre UNESCO de Catalunya (2010). Joventuts diverses en una societat diversa. *Quaderns de recerca*, nº 1

CAPÍTULO 4. PROBLEMA, OBJETIVOS, METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se centra en el problema de estudio y el marco metodológico de esta investigación, determinando cuáles son las decisiones metodológicas adoptadas. Comienzo explicitando la perspectiva epistemológica para después introducir el problema y los objetivos del estudio y exponer la elección del método de investigación que utilizo. A continuación, detallo las distintas estrategias de recogida de información empleadas durante el trabajo de campo y el proceso seguido para la realización del análisis de esta información, cuyo proceso me ha llevado a la interpretación de la misma. Asimismo, concreto las consideraciones de rigor científico y ética que han guiado el desarrollo de la investigación. El capítulo finaliza con la presentación del contexto en el que se ha desarrollado el estudio y la descripción de las características del mismo, pasando desde el entorno del centro hasta los escenarios concretos que han dado lugar a la investigación misma.

1. Perspectiva de la investigación

En esta investigación adopto una perspectiva construccionista (Gubrium y Holstein, 2008). La aproximación socioconstruccionista, tal como señalan Ema y Sandoval (2003), se fundamenta en “que el conocimiento con el cual damos cuenta del mundo y de nosotros mismos no está determinado por los objetos, sino que constituye una red de narraciones convencionales, social e históricamente situada en una tradición cultural determinada” (p. 9).

Iñiguez (2003) señala algunos elementos que definen la perspectiva construccionista, estos son:

- a) Antiesencialismo. Las personas y el mundo social somos el resultado, el producto, de procesos sociales específicos. Esto implica que ni las personas ni el mundo “tienen” una naturaleza determinada. (p. 4)
- b) Relativismo/Antirrealismo. Un punto de vista construccionista implica la negación de la relación entre el conocimiento y la percepción directa de la realidad, en el sentido de que la “Realidad es solo un conjunto de versiones construidas colectivamente en el seno de las distintas sociedades y culturas a lo largo de la historia como comunidad. (p. 5)
- c) Cuestionamiento de las verdades generalmente aceptadas. La perspectiva construccionista se caracteriza también por el continuo cuestionamiento de la “verdad”, poniendo en duda sistemáticamente el modo cómo hemos aprendido a mirar el mundo y a mirarnos a nosotros mismos. Esta perspectiva cuestiona la idea de que el conocimiento se base en la observación objetiva e imparcial de la realidad. (p. 5)
- d) Determinación cultural e historicidad del conocimiento. Toda concepción del mundo o de lo social, es social y culturalmente dependiente. Las formas de categorización y

conceptualización son específicas de cada cultura y cada momento histórico concreto. Y esta es una afirmación que se aplica no solo al conocimiento ‘común’, sino también al ‘conocimiento científico’. Afirmar que “lo social” es histórico significa que las prácticas sociales producen conocimiento y construyen la realidad social. (p. 6)

- e) El lenguaje, condición de posibilidad. La realidad se construye socialmente y los instrumentos con los que se construye son discursivos. (p. 6)
- f) El conocimiento es una producción social. El conocimiento, incluido el conocimiento científico, es el resultado de una construcción colectiva. Las prácticas cotidianas fabrican nuestro saber y nuestra concepción del mundo y de nosotras/os mismas/os. (p. 7)
- g) “Construcción social”. Todo lo anterior delimita el campo de la “construcción social”, no es pues una mera afirmación trivial o sin sentido. (p. 7)

El lenguaje adopta un papel relevante como forma de acción social, Vivien Burr (1997) lo expone así:

Hem vist que el construccionisme social donava una importància extraordinària a les nostres interaccions quotidianes i les considerava activament responsables de la producció de les formes de coneixement que sovint donem per descomptades i dels fenòmens socials corresponents. D'això, se'n segueix fàcilment que el llenguatge no pot ésser únicament un mitjà d'expressió. Per al construccionisme social, parlar equival a construir el món, i fer ús del llenguatge pot considerar-se, consegüentment, com una forma d'acció. (p. 18)

Otros aspectos en los que se incide son las interacciones y los procesos (Burr 1997) y como indican Gubrium y Holstein (2008), “constructionist research typically deals with practical workings of what is constructed and how the construction process unfolds” (p. 5).

Del mismo modo, al tratar la investigación educativa desde el construccionismo los procesos adquieren relevancia, tal es así que Wortham y Jackson (2008) conceptualizan la educación como “a fuzzy set of processes that occur in events and institutions that involve both informal socialization and formal learning” (p. 107) y señalan cómo diversos elementos constituyen esos procesos, “educational constructionism describe how multiple objects and mechanisms are involved in any process of construction. Social identification, learning, and social organization often influence each other, as people, groups, and systems use multiple resources to accomplish multiple ends” (p. 108).

Volveré a retomar varios de estos aspectos en el desarrollo de la investigación realizada. Tratándose de una investigación educativa a lo largo de varios años, teniendo en cuenta los múltiples elementos a considerar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación en derechos humanos en distintos grupos clase, no puedo obviar la importancia de las interacciones entre los distintos elementos involucrados en estos procesos, así como entre los distintos miembros de la comunidad.

2. Problema. Objetivos de la investigación

Es un hecho que la realidad social, hoy más que nunca, está caracterizada por la diversidad cultural, pero lamentablemente ello no implica que esté socialmente asumida como un aspecto positivo de la misma. En el momento actual, a su vez caracterizado por una crisis general, se mantienen y surgen actitudes discriminatorias, intolerancia religiosa, y nacionalismos excluyentes. Ante este panorama la cohesión social se muestra como un reto deseable y un objetivo a perseguir desde distintas políticas.

En este contexto, las premisas iniciales de esta investigación son:

1. Existen corrientes como la educación en valores y por la paz y experiencias educativas que se han ido desarrollando hace años en la misma línea que la educación en derechos humanos y que le sirven de antecedente. Sin embargo, el énfasis en la cohesión social como reto que persiguen diversas políticas aporta nuevos matices a la educación en derechos humanos.
2. El hecho de que exista un Programa Mundial para la educación en derechos humanos, con un plan de acción desde 2005, una Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos (2010) y una Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humano (2011), son un ejemplo de la mayor atención que se presta a los derechos humanos y del cierto consenso internacional sobre la relevancia de la educación en derechos humanos.
3. La participación de España en estos marcos intergubernamentales ofrece la posibilidad de conocer la adecuación de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en materia de educación en derechos humanos con respecto a las propuestas sugeridas en los mismos y perseguidas mediante políticas diversas.
4. Las escuelas desarrollan una tarea fundamental en la concreción de estas políticas y la promoción de la cohesión social mediante sus experiencias educativas en los centros y en las aulas.

Partiendo de estos indicios, la principal pregunta que orienta esta investigación es: *¿Puede la Educación en Derechos Humanos ser el punto de partida para trabajar desde, con y por la diversidad cultural que caracteriza nuestras sociedades?* Otras preguntas que surgen y que nos llevan a la finalidad y los objetivos específicos de esta investigación son: *¿Cómo se traducen estas políticas en la realidad escolar? ¿Cómo enseñamos y cómo aprendemos los derechos humanos? ¿Qué metodologías, materiales y actividades usamos para enseñar derechos humanos?*

En este sentido, los focos de la investigación son:

- La Educación en Derechos Humanos y su introducción en las políticas sociales y educativas como posible catalizador de una sociedad más cohesionada.
- La Educación en derechos humanos como práctica educativa y sus posibilidades de facilitar el cambio social y la promoción de valores y actitudes que favorecen la cohesión.
- La concreción de metodologías y materiales sobre la Educación en Derechos Humanos.

La finalidad principal de este estudio es *describir y comprender en profundidad cómo se aborda la educación en derechos humanos en un centro de educación secundaria obligatoria con gran diversidad cultural, para propiciar un marco reflexivo que sirva de base en el impulso de futuras prácticas bajo este enfoque*. Recordando que contemplo la educación en derechos humanos tal como se recoge en el Artículo 2 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos de Diciembre de 2011

La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos.

Considerando las cuestiones anteriores como principales impulsoras de este estudio, de su finalidad derivan los siguientes objetivos:

1. Analizar la presencia de la educación en derechos humanos en un centro con gran diversidad cultural.
 - 1.1. Examinar cómo incide la educación en derechos humanos en el ideario del centro.
 - 1.2. Identificar los elementos que configuran el marco conceptual y de acción del centro en materia de derechos humanos mediante un análisis documental.
 - 1.3. Valorar de qué forma las políticas sociales impregnan las prácticas educativas del centro.
2. Inferir cómo se enseña y cómo se aprenden los derechos humanos.
 - 2.1. Describir las prácticas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en materia de educación en derechos humanos, dentro y fuera del aula.
 - 2.2. Identificar las estrategias y recursos de valor para la educación en derechos humanos.
 - 2.3. Analizar los procesos organizativos y relacionales que favorecen el desarrollo de la educación en derechos humanos.
3. Valorar la contribución de la educación en derechos humanos en el fomento de la convivencia y la cohesión social en un centro con gran diversidad cultural.

3. Metodología de investigación

Para dar respuesta a estos objetivos, en este estudio he utilizado una metodología cualitativa porque me interesa abarcar una información amplia y detallada sobre una realidad concreta, que implica muchos elementos, durante varios años.

La investigación cualitativa como la presentan Denzin y Lincoln (2005) en una definición general es:

A situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recording, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make a sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. (p. 3)

Su foco de estudio, como señala Croker (2009), se centra en los participantes.

As qualitative researchers believe that meaning is socially constructed, their research focus is on the participants –how participants experience and interact with a phenomenon at a given point in time and in a particular context, and the multiple meanings it has for them. They are interested in the ordinary, everyday worlds of their participants- where they live, work, and study. (p. 7)

En mi estudio me interesa acercarme a la educación en derechos humanos en la escuela y en concreto en educación secundaria por lo que los participantes en esta investigación son algunos alumnos y profesores del instituto en su rutina escolar. Más adelante veremos los grupos en concreto en los que se centra el estudio.

Al referirnos al tipo de métodos que se dan en la investigación cualitativa, estos son de diversos tipos e implican estrategias de recogida de información variadas (Creswell 2013; Denzin y Lincoln 1998,2005; Croker 2009; Rossman y Rallis 1997).

Denzin y Lincoln (1998) utilizan la metáfora del bricolaje “The multiple methodologies of qualitative research may be viewed as a bricolage, and the researcher as bricoleur” (p. 3). Siguiendo la misma metáfora el investigador realiza diversas tareas “The bricoleur is adept at performing a large number of diverse tasks, ranging from interviewing to observing, to interpreting personal and historical documents, to intensive self-reflection and introspection” (p. 4), y el resultado de su trabajo es “A bricolage, a complex, dense, reflexive, collage like creation that represents the researcher’s images, understandings, and interpretations of the world or phenomenon under analysis” (p. 4).

La investigación cualitativa es interpretativa ya que el investigador es el instrumento principal. Tal como indican Rossman y Rallis (1997):

Qualitative studies, as should be clear, take the researcher into the field, into complex and varied interactions with the participants. This implies that the knowledge constructed during a qualitative study is interpretive: The researcher makes meaning of (interprets) what he learns as he goes along. Data are filtered through the researcher’s unique ways of seeing the world- his lens or worldview. (p. 35)

En ocasiones se utilizan distintas estrategias de recogida de datos para obtener mayor información sobre el tema de estudio, esta triangulación favorecerá la interpretación de los datos.

Denzin y Lincoln (2005) a este respecto señalan:

Qualitative researchers deploy a wide range of interconnected interpretive practices hoping always to get a better understanding of the subject matter at hand. It is understood, however, that each practice makes the world visible in a different way. Hence there is frequently a commitment to using more than one interpretive practice in any study. (p. 4)

También Denzin y Lincoln (1998) indican que estas prácticas no se determinan con antelación. Lo cierto es que una vez se entra en contacto con el contexto es este el que va a sugerir el tipo de

acción que resulta más adecuado. Para estos autores es responsabilidad del investigador optar por un método u otro. En sus palabras:

Research strategies are merely tools; it is the researcher's responsibility to understand the variety available and the different purposes of each strategy, to appreciate in advance the ramifications of selecting one method over another, and to become astute in the selection of one method over another. (p. 62)

En esta investigación inicialmente me proponía realizar un trabajo etnográfico en el aula donde se impartían las asignaturas que me interesaban para el estudio. Una vez en el campo el contexto en su complejidad me brindó la oportunidad de realizar un estudio de caso.

3.1. El estudio de caso

El estudio de caso implica una selección de lo que se va a estudiar a partir de un caso en concreto. En mi investigación se trata de un instituto y de la manera en que se trabaja la educación en derechos humanos en él.

Para Yin (2003) "case studies are the preferred strategy when "how" or "why" questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context" (p. 1).

Creswell (2013) considera que los estudios de caso son un enfoque cualitativo en el que "the investigator explores a real-life, contemporary bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in depth data collection involving *multiple sources of information* (...) and reports a case description and case themes" (p. 97).

Stake (1998) distingue entre distintos tipos de estudios de caso, entre ellos considera los estudios de caso intrínsecos, donde uno realiza la investigación porque quiere conocer más ese contexto concreto. Y el estudio de caso instrumental donde lo que se busca es información sobre un tema. En sus palabras:

In what we may call *instrumental case study*, a particular case is examined to provide insight into an issue or refinement of theory. The case is of secondary interest; it plays a supportive role, facilitating our understanding of something else. The case is often looked at in depth, its contexts scrutinized, its ordinary activities detailed, but because this helps us pursue the external interest. The case may be seen as typical of other cases or not. The choice of case is made because it is expected to advance our understanding of that other interest. Because we simultaneously have several interests, often changing, there is no line distinguishing intrinsic case study from instrumental; rather, a zone of combined purposes separates them. (p. 88)

El caso de mi investigación se corresponde a un caso instrumental dado que el tema sobre el que quiero investigar es la educación en derechos humanos y la diversidad cultural. El hecho de que el instituto tenga una gran diversidad cultural y que sea uno de sus rasgos característicos, me permite trabajar el tema desde un caso concreto. Difícilmente podría conocer la relación entre los dos elementos de estudio en un centro donde no se diera la diversidad cultural entre sus alumnos.

Una de las características de los estudios de caso es su particularidad. Lo relevante es la singularidad, tal como señala Stake (1995) “There is emphasis on uniqueness, and that implies knowledge of others that the case is different from, but the first emphasis is on understanding the case itself” (p. 8). Este autor además indica, tiene que ver con el investigador en concreto dado que “Researchers are encouraged to include their own personal perspective in the interpretation. The way the case and the researcher interact is presumed unique and not necessarily reproducible for other cases and researchers” (p. 135).

Otros autores también destacan la singularidad “Un estudio de caso es también un examen holista de lo único, lo que significa tener en cuenta las complejidades que lo determinan y definen” (Grupo Lace, 2013, p. 10) y el papel del investigador y su manera de relacionarse “un estudio de caso es un terreno en el que la persona que investiga se relaciona y se encuentra con personas cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas” (Grupo Lace, 2013, p. 10).

Álvarez y San Fabián (2012) destacan algunas de las características de los estudios de caso aunque no siempre se den todas⁸⁵:

1. Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio. El principal valor de su estudio de caso consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto.
2. Son estudios holísticos. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo.
3. Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
4. Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.
5. Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
6. Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso.
7. Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos, exigiendo al investigador una permanencia en el campo prolongada.
8. Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente.
9. Los estudios de caso incorporan múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos se ha de realizar de modo global e interrelacionado.
10. El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa del proceso investigador seguido.

⁸⁵El artículo consultado en línea, no tiene numeración en las páginas, de ahí que no hay página en la cita. Recuperado en http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/20644/11/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf

También Chavarría, Hampshire y Martínez (2004) proponen algunas consideraciones sobre los estudios de caso, entre ellas:

- Los conocimientos teóricos y la experiencia del investigador resultan fundamentales para orientar prima facie la investigación, vislumbrar el valor de las informaciones recogidas e incorporar al diseño inicial las cuestiones emergentes durante el proceso.
- La profundización permite abordaren los temas objetos de estudio de manera muy completa con una elevada interconexión de los aspectos significativos que concurren, lo que facilita la comprensión de los fenómenos y dificulta su aislamiento y la elaboración de relaciones causales simples.
- La obtención de numerosa información, redundante – incluso desbordante- , con puntos de contraste, proporciona tranquilidad y seguridad al desarrollo de la investigación, a la vez que sugiere dificultades en el tratamiento de la información.
- Igualmente, resulta muy productivo mantener contactos frecuentes con los protagonistas, a diferentes niveles, para contrastar, confirmar y asegurar la información. (p. 455-456)

Con respecto a las preguntas de investigación Stake (1995) sugiere que los asuntos, “issues”⁸⁶, pueden ser buenas preguntas de investigación y pueden servir para organizar el estudio de caso.

Issues are not simple and clean, but intricately wired to political, social, historical, and especially personal contexts. All these meanings are important in studying cases. Issues draw us towards observing, even teasing out, the problems of the case, the conflictual outpourings, the complex backgrounds of human concern. Issues help us expand upon the moment, help us see the instance in a more historical light, help us recognize the pervasive problems in human interaction. Issue questions or issue statements provide a powerful conceptual structure for organizing the study of a case. (p. 17)

También señala la dificultad que implica tener las preguntas de investigación de antemano ya que “Case study fieldwork regularly takes the research in unexpected directions, so too much commitment in advance is problematic” (p. 28). Mientras Stark y Torrance (2005) señalan la dificultad de poner límites “Thus drawing boundaries of a case is not straightforward and involves crucial decisions” (p. 34).

Una de las fortalezas del estudio de casos es, como señalan Stark y Torrance (2005), la posibilidad de usar múltiples métodos y fuentes de información. Yin (2003) “the case study’s unique strength is its ability to deal with a full variety of evidence-documents, artifacts, interviews, and observations” (p. 8).

Teniendo todo esto en cuenta y queriendo documentarme tanto como fuera posible he optado por utilizar distintas estrategias de obtención de información para poder considerar el conjunto y las particularidades que este caso ofrece.

⁸⁶ Issue se puede traducir por problema, asunto o cuestión.

3.2. La perspectiva etnográfica del estudio de caso

Como he señalado, inicialmente quería centrar mi estudio en la etnografía del aula, dado que era donde tenía el acceso asegurado. Finalmente opté por el estudio de caso, pero con una perspectiva etnográfica. Es por esta razón que en este apartado me refiero a la etnografía como método.

Serra (2004) indica que el término etnografía, en una de sus acepciones “se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura” (p. 165).

Hustler (2005) señala que las características de la etnografía giran alrededor de “the notions of people as *meaning-makers*, around an emphasis on understanding how people *interpret* their worlds, and the need to understand the particular cultural worlds in which people live and which they both construct and utilize” (p. 16) y destaca como su propósito central “to get involved in this or that social world, to find out how its participants see that world, and to be able as researcher to describe how its culture ticks” (p. 16).

Creswell (2013) indica que como proceso

Ethnography involves extended observations of the group, most of them through **participant observation**, in which the researcher is **immersed** in the day-to-day lives of the people and observes and interviews the group participants. Ethnographers study the meaning of the behaviour, the language, and the interaction among members of the culture-sharing group. (p. 90)

Rockwell (1986) enumera unas características sin las cuales una investigación no sería etnográfica, entre las que encontramos:

la centralidad del etnógrafo, como sujeto social, y de su experiencia directa, prolongada, en una localidad. El referente empírico de un estudio etnográfico queda circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre los investigadores y los habitantes de la localidad, durante un tiempo variable, pero lo suficientemente largo como para precisar algunas de las interrogaciones y construir algunas respuestas a las preguntas. (p. 3)

Guber (2001), por su parte, al referirse a la etnografía como método señala que es “el conjunto de actividades que se suele designar como “trabajo de campo”, y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción”. Mientras Rockwell (1986) indica que este trabajo de campo es “flexible” y “abierto”. Y apunta que “se acompaña de un trabajo teórico constante que permite observar más, e incluso, dejarse sorprender más. La relación entre teoría previa y trabajo de campo es variable, desde luego, según el objeto de estudio que se aborda” (p. 5).

Cuando pensamos en el campo de la educación y en la etnografía como método de investigación Goetz y LeCompte (1988) señalan que la etnografía ofrece a los investigadores “alternativas para la descripción, interpretación y explicación del universo social, así como de los fenómenos

educativos que tienen lugar en él” (p. 54). Por su parte Sabariego (2010) afirma “que la etnografía es un instrumento útil para la comprensión (inter)cultural, el análisis de los procesos educativos, el transcurrir de las prácticas y su interconexión con el resto de procesos e instituciones socioculturales, tratando de ver las relaciones entre las creencias y las practicas, la organización y las concepciones de los sujetos, sus interpretaciones” (p. 429).

En esta investigación, en el aula y en el centro, además de haber múltiples participantes, se dan varios procesos simultáneamente y se entremezclan elementos que intento captar y registrar de modos diversos para obtener una visión holística. El instituto en el que me centro merece una atención particular debido a sus características concretas y el estudio de caso con perspectiva etnográfica me ofrece la posibilidad de captar la mayor cantidad de información sobre el mismo.

4. Diseño y fases de la investigación

El diseño de la investigación con un método de estudio de caso con perspectiva etnográfica queda representado en el esquema que muestra la ilustración 1.

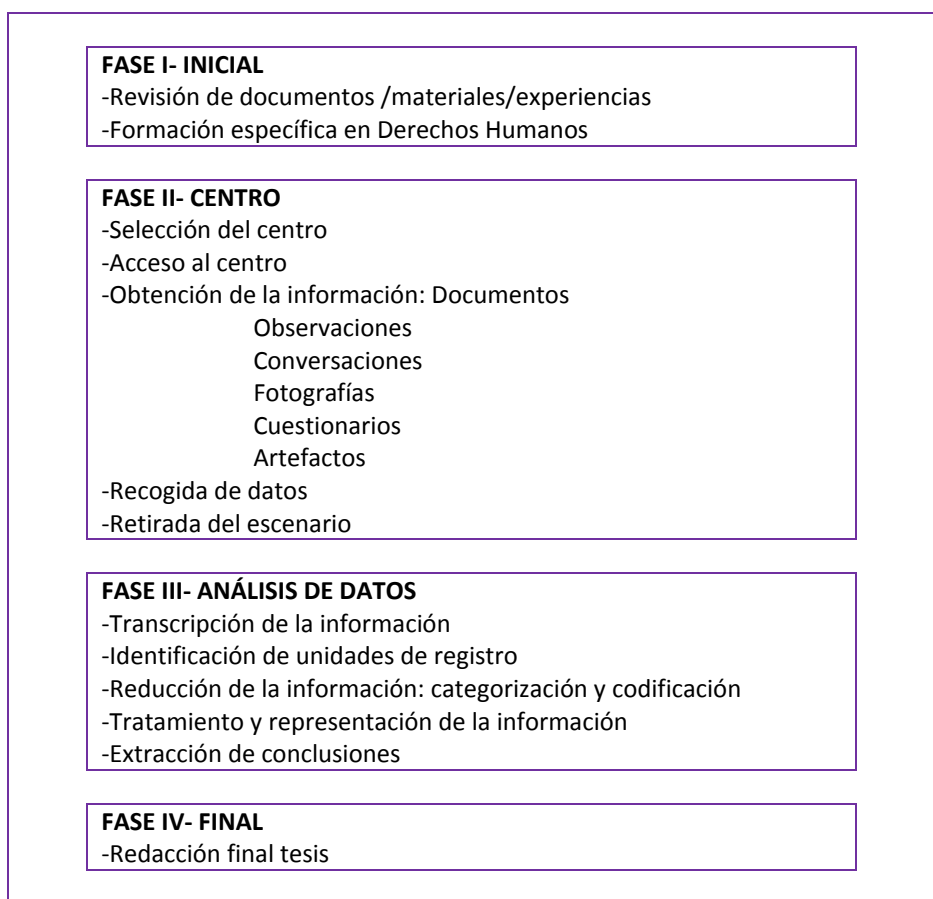


ILUSTRACIÓN 1. ESQUEMA DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La fase inicial de la investigación corresponde a la de la documentación sobre el tema de la Educación en derechos humanos, que además de ser una parte necesaria para el desarrollo del marco teórico, es parte importante para la aproximación a la fase en la que accedo al centro. Como investigadora interesada en un tema que se trabaja tanto desde la educación formal como de la informal, realicé unos cursos específicos, anexo 9, que además de ofrecerme distintas maneras de trabajar la educación en derechos humanos, me ofrecían acceso al uso de manuales de actividades.

La fase II abarca todo lo que tiene que ver con la estancia en el centro, desde el acceso hasta la salida, pasando por todas las actuaciones que llevan a la obtención de la información desde las distintas estrategias.

La fase III se centra en todo el proceso de análisis de la información que va a permitir, a partir del tratamiento de los datos, desprender las conclusiones del trabajo. Finalmente, la fase IV se centra en la escritura del informe de tesis.

Ninguna de las fases se desarrolla de forma aislada y la separación de las mismas en el esquema no implica una separación en el tiempo, sino que la documentación y la formación inicial se mantiene también durante el primer año en el centro, al igual que el análisis de datos ocurre a lo largo de las distintas fases, pero de un modo menos intensivo.

En los próximos apartados se detallan los distintos procesos.

5. Estrategias de obtención de información

Entre las muchas opciones para obtener información podemos encontrar técnicas que van desde la observación, las entrevistas, la elaboración de cuestionarios, el análisis de contenidos de documentos, análisis de artefactos como fotografías, así como instrumentos diseñados por el investigador.

Goetz y LeCompte (1988) señalan que las distintas técnicas pueden clasificarse en a) métodos interactivos, en estos casos la interacción del investigador con los participantes ofrece una información relevante para el estudio, entre los que se incluye la observación participante, las historias profesionales, las entrevistas a informantes clave, y los cuestionarios y b) métodos no interactivos, que no requieren de mucha interacción del investigador, estos incluyen la observación no participante y la recogida de artefactos.

Como señalan Goetz y LeCompte (1988) “la elección de métodos para la recogida de datos etnográficos es un proceso en el que se consideran las alternativas disponibles y se reexaminan y modifican continuamente las decisiones adoptadas en cada momento” (p. 125).

En este trabajo he empleado sobretodo la observación, participante y no participante, las conversaciones con los participantes y el análisis de documentos, así como otros instrumentos como fotografías y algún cuestionario para obtener información específica. En la tabla 5 recojo las estrategias de recogida de información empleadas.

Estrategias de recogida de información	Lugar y/o Fuente
Observación no participante	Sesiones de Bullying
	Sesiones de Mediación
	Sesiones de charlas concretas de invitados y proyecto filmoteca
	Clases de Sociales
Observación participante	Clases de Educación ético-cívica
	Clases de Educación para la ciudadanía y derechos humanos
	Sesiones de Talleres de Diversificación Curricular
Conversaciones	Profesores
	Alumnos
	Personal Administración y Servicio
Documentos escritos	Documentos del centro
	Documentos de clase
	Documentos relacionados (noticias de periódicos, periódico el Raval)
Otros instrumentos	Fotografías
	Cuestionarios
	Artefactos

TABLA 5. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

5.1. Observación no participante

La observación no participante pretende no perturbar la situación con su presencia. Como señalan Goetz y LeCompte (1988)

La observación no participante consiste, exclusivamente, en contemplarlo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno. Como categoría pura, la observación no participante solo existe cuando la interacción se observa mediante cámaras y grabadoras ocultas o a través de falsos espejos. En todos los demás casos, es imposible evitar la interacción. (p. 153)

Así como ellos mismos indican, “los observadores se denominan a sí mismos no participantes cuando reducen al mínimo sus interacciones con los participantes para centrar su atención no intrusivamente en el flujo de los acontecimientos” (p. 153).

Para Anguera (1985) “la principal ventaja consiste en el hecho de que el observador puede dedicar toda su atención a la observación y realizar las anotaciones a medida y al mismo tiempo que se originan los fenómenos” (p. 127).

De nuevo Goetz y LeCompte (1988) sugieren que la observación no participante “es más adecuada para las fases de perfeccionamiento y verificación del proceso de investigación” (155).

En mi caso utilizo poco la observación no participante, en algunas sesiones concretas el primer curso y especialmente el último año de trabajo de campo, ya que me permite centrarme en el tema concreto que me interesa en ese momento dado.

En el primer curso, me dan la oportunidad de acceder a observar unas sesiones sobre bullying (3 sesiones) y sobre mediación (2 sesiones). En segundo accedo a sesiones informativas para los chicos de bachillerato.

El último curso escolar de mi acceso al campo, observo de octubre de 2014 a marzo de 2015 una clase de clases de ciencias sociales de 4º de ESO los martes. En estas sesiones me centro en tomar notas sin participar. Los chicos me conocen del curso anterior así que no les distorsiona apenas mi presencia.

En la tabla 6 se recoge el resumen de las sesiones de observación no participante realizadas.

Curso escolar	Grupo	Asignatura	Duración
2012-2013	1º ESO	Bullying	3 sesiones
	2º ESO	Mediación	2 sesiones
2013-2014	4º ESO	Proyecto Fílmoteca	1 sesión
	2º Bachillerato	Sesión holocausto Sesión saharauis	2 sesiones
2014-2015	4º ESO	Sociales	De Octubre de 2014 a marzo de 2015

TABLA 6. SESIONES DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

5.2. Observación participante

La observación participante es mi principal técnica de recogida de datos.

Yin (2003) señala que la observación participantes es “a special mode of observation in which you are not merely a passive observer. Instead, you may assume a variety of roles within a case study situation and may actually participate in the events being studied” (p. 93). Este ha sido el caso en el trabajo que he realizado, he asumido distintos roles en distintos momentos, sin olvidar nunca el rol de investigador.

Gradualmente fui encontrando mi sitio en el aula y en el centro, los alumnos fueron acostumbrándose a mi presencia y favoreciendo mi participación, y ello permitió que además de estar en el aula observando y acompañando, pudiese colaborar en el desarrollo de clases, ya fuese expresando mi opinión en los debates de clase, o como profesora guiando las actividades a desarrollar, siempre con otro profesor en el aula. Fuera del aula pero en el centro se me facilitó la participación en algunas actividades, como acompañar al grupo de Talleres, documentar las actividades en algunas fiestas y asistir a las clases de Urdu del profesorado.

El fin último de la observación participante, como indica Guasch (1997), “es anular, disminuir o (al menos) controlar mediante la inmersión en un contexto social ajeno la distancia social que existe entre el observador y los observados, precisamente para captar un punto de vista” (p. 37).

Jones y Somekh (2005) al hablar del impacto del observador en los observados indican que “observers always have some kind of impact on those they are observing who, at worst, may become tense and have a strong sense of performing, even of being inspected” (p. 140).

Anguera (1995) dice al hablar de la observación participante y de la relación entre observador y observado que

se caracteriza por la existencia de un conocimiento previo entre ambos y una “permisividad en el intercambio” establecido, lo cual da lugar a una iniciativa por parte de cada uno de ellos en su interrelación con el otro. El observado puede dirigirse al observador, y el

observador se dirige al observado en una posición de mayor “cercanía psicológica” que con un nivel bajo o nulo de participación. (p. 73)

Para minimizar el impacto y las reservas por parte de los participantes observados, opté por una observación abierta donde las personas saben que están siendo observadas y les expliqué los motivos por los que estaba allí y lo que pretendía observar y el para qué iba a usar esa información. Realicé una negociación previa con el centro y el profesorado, pero me parecía muy importante ser honesta con los alumnos. Respondí a sus preguntas y a sus dudas sobre mi presencia cada vez que las formulaban.

La confianza en el observador es importante para que, tal como señala Anguera (1985), “su presencia no perturbe o interfiera de algún modo el curso natural de los acontecimientos” (p. 128). Pero requiere de tiempo, en mi caso durante el primer periodo de mi estancia en el centro me fui ganando su confianza de manera que el curso siguiente resultase más sencillo, fue una cuestión de tiempo y de relación, de respuesta a las demandas de los participantes en la medida de lo posible.

Guasch (1997) se refiere también a esta confianza como un elemento fundamental.

Por ello es necesario que quien investiga desarrolle relaciones de confianza y cooperación con los actores presentes en los escenarios de campo. La calidad y la cantidad de la información recibida será óptima si quienes la ofrecen lo hacen desde una relación social buena respecto a quien investiga. Conocer bien a los (y a las) informantes es solo posible tras haber construido algún tipo de vínculo social con ellos. (p. 43)

En cuanto al grado de implicación por parte del investigador Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans (1995) señalan que “en una misma investigación el grado de implicación del observador puede variar a lo largo del tiempo. En algunos casos, el investigador se comporta inicialmente como un espectador externo y, gradualmente, a medida que la investigación va progresando se implica cada vez más” (p. 264).

Lo cierto es que mi grado de implicación ha ido variando a lo largo de la investigación, pero es importante señalar que han sido los participantes los que me han permitido la adopción de distintos roles. Favoreciendo ellos mi mayor implicación.

Como indican Goetz y LeCompte (1988) “los observadores participantes precisan largas estancias en el campo para poder observar y registrar los datos relevantes y adquirir una conciencia suficiente de lo que incluyen en sus registros y lo que dejan fuera de ellos” (p. 128).

De nuevo Del Rincón et al. (1995) señalan que “La observación participante suele iniciarse desde una panorámica general del escenario social. El observador capta globalmente todos los aspectos posibles de la realidad. Progresivamente se interesa por aspectos parciales o seleccionados de dicha realidad” (p. 268). Estas distintas focalizaciones en la investigación corresponderían a la a) observación descriptiva, en la que se pretende una visión holística de la realidad b) observación focalizada, se delimita lo que se observa y c) observación selectiva, se recogen aspectos que den información significativa.

Al ser estancias prolongadas es importante recordar que “A medida que el observador explora y reformula problemas y cuestiones emergentes a investigar, inicia un proceso en espiral que le lleva a observar (describir, focalizar y seleccionar), analizar, refocalizar y observar de nuevo” (Del Rincón et al, 1995, p. 289).

Realizo el registro de la información en las observaciones con un sistema narrativo, utilizo las notas de campo donde incluyo descripciones detalladas de lo que acontece, lo hago durante la observación siempre que es posible o a posteriori lo antes posible. Incluyo detalles del proceso, sensaciones y reflexiones.

Las ventajas de la utilización de la observación participante para Anguera (1995) son:

- a) Facilita la “percepción”, en cuanto resulta más viable de estudio el escenario social de las interrelaciones entre los miembros y la dinámica del grupo.
- b) Desde un punto de vista psicológico, los sujetos observados van modificando y modulando su propia actitud respecto al observador, al que acaban por aceptarlo e incluso a considerarlo como un miembro más del grupo.
- c) Hay más situaciones de observación con la necesaria viabilidad.
- d) Facilita el acceso a datos e informaciones restringidas. (p. 83)

En cuando a los inconvenientes Anguera (1995) recoge:

- a) Subjetividad del observador, canalizada en función de las características propias y las del (de los) sujeto(s) observado(s).
- b) Posible falta de espontaneidad.
- c) Tratamiento como caso único, lo cual incide sobre la individualización del observador y anulación de la posibilidad de su sustitución por cualquier observador entrenado y adiestrado.
- d) Peligros de sesgo. (p. 83)

Otras dificultades de la observación participantes son, la cantidad de tiempo que requiere de permanencia en el campo, y lo difícil que resulta combinar la participación con el registro de la información. Existe el riesgo de perder detalles porque mientras uno está haciendo fotos o colaborando en el desarrollo de una clase no puede anotar todo lo que sucede. A veces ocurren cosas que uno no puede controlar y que impiden la observación como en este caso han podido ser excursiones de los alumnos que hacen que no haya clase, que se utilice el horario de la clase a observar para un examen, la ausencia de determinados participantes por motivos personales... Personalmente creo que tiene más peso todo lo que aporta la observación participante como ventajas.

Como muestra la tabla 7, en este trabajo he realizado observaciones a lo largo de tres cursos escolares pero la observación participante la he realizado especialmente en los dos primeros cursos.

Curso escolar	Grupo	Asignatura	Duración	
2012-2013	4º	Educación ético-cívica	De Noviembre 2012 a Febrero de 2013	
		Educación ético-cívica		
	3º	Educación para la ciudadanía y derechos humanos		6 sesiones
		Talleres		
2013-2014	4º	Educación ético-cívica	De Octubre 2013 a Junio de 2014	
		Educación ético-cívica		
	3º	Educación para la ciudadanía y derechos humanos		

TABLA 7. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE REALIZADA

5.3. Conversaciones

Las entrevistas no estructuradas de final abierto o en profundidad son muchas veces un complemento a la observación en la investigación etnográfica.

En relación a esto Stake (1995) señala que en general es mejor poder observar uno mismo.

Note how different are the field observation and the interview, although both are used to find out what happened. What is observed usually is not controlled by the researchers, they go to where the things are happening, with the hope that as they would have happened had the researchers not been there. What is covered in the interview is targeted and influenced by the interviewers. Interviews that follow the whim of the interviewee may tell us quite a bit about the interviewee but so often not what we need to know about what the interviewee has observed. It would be good if we could get what we need by observation alone. But often we have too little time and have to rely on what others have seen. And sometimes we do care about the comments the interviewees make. So we interview. But it is usually so much better if we can see it ourselves. (p. 66)

Por su parte Yin (2003) destaca la importancia de las entrevistas en los estudios de caso

Overall, interviews are an essential source of case study evidence because most case study are about human affairs. These human affairs should be reported and interpreted through the eyes of specific interviewees, and well-informed respondents can provide important insights into a situation. They also can provide shortcuts to their prior history of the situation, helping you to identify other relevant sources of evidence. (p. 92)

En este trabajo en concreto no empleo entrevistas estrictamente, de ahí que me refiera a esta forma recoger información como conversaciones. No realizo una preparación de preguntas previa, las preguntas me van surgiendo mientras estoy en el campo y dado que estoy mucho tiempo en él tengo la posibilidad de estar en conversaciones donde surgen temas relevantes. En ocasiones, si es oportuno, realizo preguntas o no, otras veces la confianza con las personas me permite hacer preguntas directas. Muchas conversaciones han tenido lugar a la hora del café con los profesores, en los pasillos, al entrar o salir de clase o en alguna salida.

Goetz y LeCompte (1988) consideran que

es fundamental la recogida de relatos, anécdotas y mitos, como los que surgen en las conversaciones y charlas cotidianas de las salas de profesores o de los grupos de alumnos, pues ayudan a comprender el sentido de los temas que más interesan a docentes, alumnos y padres. (p. 126)

Correspondería a lo que Rossman y Rallis (1997) denominan *Informal conversational interviews*, entrevistas conversacionales informales. Tal como explican “informal interviews are serendipitous, occurring while you ‘hang around’ a setting or as you are entering a hometo conduct a more formal interview. These are casual conversations, incidental to social interactions” (p. 124).

Los informantes clave facilitan mucha información. Los profesores los dos que me han facilitado el acceso a sus clases han sido una constante fuente de información, facilitándome la comprensión de las dinámicas del centro y del aula. Al estar al corriente de mi trabajo me han proporcionado muchas veces detalles relevantes por si pudieran resultarme de utilidad.

También los alumnos, me han facilitado mucha información sobre actividades que realizaban y sobre su mundo porque les dedicaba la atención y porque mostraba verdadero interés. A veces me contaban cosas entre clases o de camino a alguna actividad o a la entrada o salida del instituto.

5.4. Documentos escritos

La importancia de los documentos escritos, en este caso concreto, forma parte de varias fases. Inicialmente, realicé un análisis de documentos para desarrollar el marco teórico y el contexto, en particular a partir de los informes y normativa, internacional y nacional, para aterrizar la temática en la realidad social de la escuela.

En otro momento, en el correspondiente al trabajo de campo la importancia de la recogida de información a partir de documentos tiene que ver directamente con el hecho de que me permiten ampliar y contrastar la información que he obtenido mediante otras técnicas.

La tabla 8 resume los documentos consultados en el trabajo de campo.

Documentos del centro	Proyecto Educativo de Centro. Plan de atención a la diversidad del alumnado del centro. Plan de acción tutorial. Librito de las familias. Memoria anual del centro 2013-2014, 2014-2015. Proyecto Lingüístico de Centro. Dossier Organización y Normativa del Profesorado 2015-2016. Web del instituto. Revista del instituto.
Documentos de clase	Libros. Fotocopias. Materiales producidos por los alumnos (actividades concretas, dossier trimestral).
Documentos relacionados	Periódico el Raval. Noticias de Periódicos.

TABLA 8. DOCUMENTOS ESCRITOS CONSULTADOS

5.5. Otros instrumentos de recogida de información

En este trabajo he optado por utilizar otro tipo de instrumentos de recogida de información, además de los ya mencionados, para conseguir un tipo de datos que resultan de interés y que no podía obtener de otra manera.

Realicé dos cuestionarios muy sencillos de preguntas abiertas para complementar la información sobre la percepción por parte de los profesores y alumnos de la educación en derechos humanos, ver anexo 10 y 11.

He utilizado fotografías, para recoger el detalle de algunos espacios, así como para captar algunos aspectos de decoración del centro, de información para los alumnos o de formas de vestir de los alumnos. La fotografía me permite presentar aquello que quiero mostrar sin tener que hacer una extensiva descripción.

Por último he utilizado artefactos, Yin (2003) señala que los artefactos como fuente de evidencia es “a technological device, a tool or instrument, a work of art, or some other physical evidence. Such artifacts may be collected or observed as part of a field visit and have been used extensively in anthropological research” (p. 96).

Goetz y LeCompte (1988) también se refieren a los artefactos en la recogida de datos, señalan:

Además de hablar e interactuar, los seres humanos fabrican y utilizan cosas. Los artefactos resultantes constituyen datos que indican las sensaciones, experiencias y conocimiento de las personas, y que también connotan opiniones, valores y sentimientos. Estos objetos ofrecen evidencia relevante para los temas y cuestiones de los etnógrafos, porque son manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura. (p. 162)

En el transcurso de los tres años de trabajo de campo, los alumnos han realizado unos cuantos artefactos dentro de algunas asignaturas como puede ser tecnología o talleres, que luego han vendido para conseguir dinero para las convivencias, entre ellos un calendario, llaveros, cuadros, postales...y he recogido algunos de ellos, unos mediante fotos, otros los he comprado para colaborar con ellos.

También considero artefacto unos vídeos que realizamos en la asignatura de Educación ético-cívica sobre los derechos humanos, ya que el análisis de los mismos también aporta información útil.

Resumo estos instrumentos de recogida de información en la tabla 9.

Fotografías	Espacios
	Momentos (Fiestas)
Cuestionarios	Profesores
	Alumnos
Artefactos	Generados por los alumnos para colonias
	Vídeo generado por los alumnos en clase de educación ético-cívica

TABLA 9. OTROS INSTRUMENTOS RECOGIDA INFORMACIÓN

6. Análisis de la información recogida

Una vez recogida toda la información me encontré con una gran cantidad de datos que tuve que elaborar para otorgarles cierto sentido. Esta fase se corresponde con el análisis y la interpretación de la información.

Pese a que el análisis propiamente dicho se realizó una vez tuve ya toda la información recopilada y hubiera salido ya del campo, la revisión y ordenación de la información tuvo lugar a lo largo de todo el proceso. Tal como señalan Goetz y LeCompte (1988) “la recogida y el análisis de los datos están indisolublemente unidos, en la medida en que el investigador desconoce qué preguntas conviene realizar hasta después de analizar sus impresiones iniciales y formular tentativamente algunas conclusiones” (p. 173).

Para Taylor y Bogdan (1994) el análisis de datos consta de distintas etapas: Una primera etapa de descubrimiento donde identificar temas y desarrollar conceptos. La segunda de codificación de los datos y el refinamiento de las interpretaciones. La fase final trata de interpretar los datos en el contexto donde se recogieron.

En palabras de Sabariego, Vila y Sandín (2014) “<<Dar sentido>> a los datos cualitativos, significa reducir notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, etc. hasta llegar a una cantidad de unidades significativas y manejables; significa también estructurarlos y exponerlos y, por último, extraer y confirmar unas conclusiones más comprensivas” (p. 120).

Una vez finalizada toda la recolección de información volví a la revisión del objetivo de mi estudio y releí todos los datos repetidas veces. Empecé su reducción agrupando el texto en temas, surgieron fácilmente según criterios en cierto modo ya establecidos previamente, como es el caso de los registros realizados en la clase de Educación para la ciudadanía y derechos humanos o la clase de educación ético-cívica.

Los procesos de categorización y codificación consisten en identificar y clasificar fragmentos de texto con temas y asignar a cada uno de los trozos un código. Los códigos son etiquetas para identificar estos fragmentos dentro del texto. Como señala Gil (1994) categorizar y codificar implica “el agrupamiento conceptual de las unidades en función de la afinidad en los temas a los que aluden” (p. 74).

Estos procesos pueden responder a una lógica inductiva, deductiva o a una combinación de ambas (Sabariego et al. 2014). En mi caso se guía por lo inductivo, el sistema de categorías no está preestablecido, sino que surge de la elaboración de los datos. Eso no significa que todas las categorías hayan surgido en el momento final, era bastante claro que me interesaba ver cuándo se hablaba propiamente de derechos humanos y eso se trasladó a la recogida de información. Las categorías establecidas a priori comprenden los temas de diversidad y derechos humanos y las relaciones entre alumnos y entre alumno y profesor. Por otro lado, la propia realidad hizo emerger elementos que tendría que considerar en el análisis como puede ser el tema del género y la religión. De este modo el proceso de elaboración del conjunto de categorías se ha ido generando según avanzaba en el tratamiento de los datos.

A partir de la conexión de las categorías se pueden agrupar en núcleos o metacategorías (Gil 1994) o dimensiones. En todo este proceso no he utilizado ningún programa tecnológico de análisis cualitativo.

Las dimensiones que se generan en esta investigación están relacionadas con el dónde se da la Educación en Derechos Humanos en el centro. Esta se da a tres niveles: Nivel macro, a nivel de centro al que se puede acceder a partir del funcionamiento del mismo y de su documentación interna. Nivel meso, a nivel de currículo. Nivel micro, que se centra en el aula y en conocer qué se enseña y cómo se hace dentro de ella.

Las categorías responden a:

Diversidad, comprende los elementos que hacen referencia a las diferentes culturas en el centro.

Género, considera aquellos aspectos que tratan el género, entendiendo que esta construcción social es algo cultural y condiciona los roles de hombres y mujeres en la sociedad.

Religión, abarca elementos relacionados con las distintas religiones o creencias.

Derechos humanos, comprende el tratamiento específico de los derechos humanos.

Valores, se refiere al conjunto de valores que emergen en el centro.

Temas varios, incluye elementos que no encajan directamente en las otras categorías pero que surgen y que tienen alguna relación con el tema de estudio, por ejemplo, las drogas.

Relaciones entre alumnos, considera aquellos aspectos que conforman las relaciones entre el alumnado.

Relaciones alumno profesor, contempla los elementos que se dan en las relaciones entre alumno y profesor.

Para el análisis de datos, el sistema de categorías queda establecido como se muestra en la tabla 10.

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
Diversidad	TD
Género	TG
Religión	TR
Derechos Humanos	TDH
Valores	TV
Temas varios	TT
Relaciones entre alumnos	RAA
Relaciones alumno profesor	RAP

TABLA 10. CATEGORÍAS Y CÓDIGOS

El análisis del contenido de las distintas categorías y de las relaciones entre las mismas, junto a los fundamentos teóricos de la investigación, me permiten estructurar y tratar los datos para obtener, a partir de la interpretación de los mismos, unos resultados y conclusiones.

7. Rigor científico

Durante todo el proceso de investigación me ha preocupado el mantener el mayor rigor científico para que el estudio resulte válido. Para ello he procurado tener presente y responder a determinados criterios regulativos.

Entre los criterios convencionales que he querido procurar se encuentra la *credibilidad*, que busca demostrar que la investigación se ha hecho de manera adecuada y que corresponde a la realidad. Según Álvarez y San Fabián (2012) cuando se trata de un estudio de caso se garantiza a partir de determinadas estrategias como la contextualización, la saturación, la negociación con los implicados y la triangulación.

Yin (2003) al hablar de la triangulación en el estudio de caso destaca “any finding or conclusion in a casestudy is likely to be much more convincing and accurate if it is based on several different sources of information, following a corroboratory mode” (p. 98). En el desarrollo de este trabajo he buscado la triangulación de fuentes, diferentes espacios, momentos y personas y la triangulación metodológica a partir de la observación participante, conversaciones y revisión de documentos.

Otras estrategias que he utilizado para asegurar la credibilidad son la observación persistente y la recogida de material referencial, como pueden ser algunas fotos y revistas.

La *confirmabilidad* que trata de la manera en que un investigador puede seguir la ruta de lo que ha hecho otro investigador. Se trata de la neutralidad de los datos producidos. Para ello es muy importante que haya un registro de las decisiones del investigador que en mí caso he ido señalando en las notas de campo.

La *transferibilidad* se refiere a la generalización de los resultados. Aunque coincido con Chavarria, Hampshire y Martínez (2004) que, en el estudio de caso, “es posible efectuar una transferencia por analogía, más que una generalización propiamente dicha, en la medida que se puedan dar las características de relevancia y transversalidad del objeto de estudio, así como de similitud de contextos y de culturas implicadas” (p. 456). Igualmente he procurado hacer una descripción minuciosa del contexto y recoger abundante información sobre el mismo.

No he querido tampoco obviar algunas de las tensiones que se contemplan en la investigación cualitativa, como la crisis de la validez que menciona Gergen (2007) desde el construccionismo. Si nos basamos en el lenguaje para describir el mundo al que hacemos referencia y si consideramos que nuestra construcción del mundo está condicionada por nuestras relaciones en comunidades interpretativas, se plantea la dificultad de hacer corresponder el mundo con la palabra. De ahí que insista en la reflexividad y la incorpore a la interpretación de los datos en todo el proceso.

Me parece muy importante señalar la importancia que le doy a la investigación como relación, entre investigadores y participantes principalmente pero también con la audiencia. El proceso dialógico para favorecer la comprensión de las distintas voces y las relaciones que se establecen, para generar significado. Como señala Gergen (2007) “uno puede ver las potencialidades de usar la investigación para generar un diálogo que se expanda a medida que se mueve hacia afuera de su sitio originario” (p. 268).

Me interesa detenerme en la reflexividad porque para empezar mis características personales van a influenciar la investigación y es importante considerarlo desde el momento inicial porque además tiene que ver con la relación que se establece con las personas del estudio y cómo me perciben.

Soy mujer, nacida en Barcelona con padres españoles, piel clara, pelo y ojos marrones. Soy la pequeña de tres hermanas y feminista. Cuando empiezo esta investigación tengo 37 años, soy soltera y trabajo en la Universidad de Barcelona como becaria de investigación y docencia.

Durante la estancia en el centro cuidé mi aspecto para no destacar o condicionar a los alumnos, opté por ir vestida de modo sencillo, con tejanos, camiseta, jersey y zapatillas de deporte. Llevaba siempre un bolso y una carpeta. Suficientemente discreta y neutra.

Rossmann y Rallis (1998) señalan que en investigación cualitativa la reflexividad incluye “the reactions that naturally occur because an outsider enters and interacts with the setting and the capacity to reflect on those reactions” (p. 39).

Existen diferentes tipos de reflexividad en el trabajo de campo, la del investigador como perteneciente a una cultura, la del investigador como investigador y las de la población de estudio (Guber 2001). Al hablar de la reflexividad del investigador como investigador Iñiguez (2003) habla de “volver la mirada hacia nuestras propias prácticas” (p. 15) y Burr (1997) habla de la autocrítica que tienen que aplicar los autores constructivistas.

Cuando hablamos de la reflexividad en relación a la población de estudio, se busca la perspectiva émica, y aunque no se puede entrar en su cabeza sí que podemos buscar evidencias de sus visiones del mundo (Rossmann y Rallis, 2003).

A lo largo de todo el desarrollo de la investigación he procurado tener estos aspectos presentes.

8. Ética de la investigación

Un aspecto a tener en cuenta en toda investigación es la ética. Más allá de la ética personal se requieren unos criterios a la hora de realizar una investigación.

Comparto la afirmación de Stake (2005) cuando al hablar de los estudios de caso señala “Qualitative researchers are guests in the private spaces of the world. Their manners should be good and their code of ethics strict” (p. 459).

Por esta razón en el acceso al centro se firma un documento de negociación, anexo 12 en el que se establecen los motivos de la investigación, así como lo que necesito para llevarla a cabo y lo que yo puedo aportar al centro.

En este trabajo tengo muy presente además que se investiga en un entorno con niños, entendiendo como niño a toda persona menor de 18 años como recoge la convención de los derechos del niño. Me ha preocupado durante todo el proceso y he procurado ser siempre respetuosa y mirar por su interés.

Una de los elementos que me costó decidir fue la manera en la que iba a codificar la gran cantidad de alumnos⁸⁷ con las que había tratado. No quería darles únicamente un código alfanumérico. Quería darles un nombre y que fuera un nombre con sentido, no buscando el significado del nombre en sí sino que a partir del nombre el lector pudiera tener ya cierta información. Como señalan Felouzis, Liot y Perroton (2005). “On sait que le prénom a une forte charge symbolique d’un point de vue social et culture, et que son usage varie très fortement d’un milieu social à l’autre” (p. 25) por lo que decidí buscar nombres de cada lugar para otorgarles un nombre a cada uno, distinto del suyo que por razones éticas no podía emplear pero que no les despojara de cierta identidad.

Como principios guía del código ético Christians (2005) recoge,

- a) Consentimiento informado, que implica que los sujetos de la investigación tienen derecho a conocer el propósito de la misma.
- b) Decepción (o engaño), se opone al engaño.
- c) Privacidad y confidencialidad, se trata de salvaguardar la identidad de los sujetos.
- d) Precisión, de los datos.

El grupo LACE (2013) cuando habla de las consideraciones éticas en los estudios de caso señala como criterios la negociación, la colaboración, la confidencialidad, la imparcialidad, la equidad y el compromiso con el conocimiento.

He procurado respetar los distintos criterios éticos. Todos los criterios mencionados no dejan de ser decisiones que se plantean a lo largo de la investigación, he intentado resolver algunas dificultades o dilemas que me he ido encontrando de la mejor manera posible. En ocasiones resulta más o menos sencillo, por ejemplo, a partir de un documento de negociación de acceso a la escuela se acuerdan determinadas acciones, pero en otros momentos especialmente cuando se trata de las relaciones con jóvenes es más delicado, hasta qué punto implicarse por ejemplo o cuanta información dar a los chicos sobre mi vida.

9. Contexto de la investigación

El estudio de caso lo he llevado a cabo en el Instituto Miquel Tarradell.

Los criterios de selección de centro eran:

- Centro público de Educación Secundaria Obligatoria.
- Centro con un elevado número de alumnado de origen inmigrante.
- Centro con alta accesibilidad y visibilidad.
- Centro receptivo a la investigación.

⁸⁷A fin de no recargar la escritura en aras a una continúa especificación de género, se ha optado en la mayoría de ocasiones por usar el término masculino “alumnos” “chicos”, que convencionalmente incluye el femenino.

El contacto previo para el acceso al escenario fue totalmente informal y por serendipia⁸⁸. Dani, el profesor que será mi informante clave, me cuenta en un encuentro casual que ese año estaba trabajando en un instituto en el Raval y que además de impartir la asignatura de Historia ese año le tocaban las asignaturas de educación ético-cívica y de educación para la ciudadanía y derechos humanos.

Lupo (2012) habla de la serendipia en relación a la investigación, señala

Il termine serendipity sembra condensare semanticamente l'intera grammatica dell'esperienza/attività della ricerca, la quale, ridotta ai suoi elementi più semplici, costitutivi, consiste in un 'cercare' e in un 'trovare'. Più esattamente, tale termine esprime l'esigenza di dire, attraverso una parola nuova, un certo modo del cercare e del trovare. (p. 31)

El Instituto Miquel Tarradell, se encuentra en el barrio del Raval en Barcelona y es un centro de atención educativa preferente⁸⁹. Tiene dos líneas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y una línea de Bachillerato, modalidades científica, tecnológica y humanística. Ofrece también ciclos formativos. El centro además tiene una gran diversidad cultural.

La estrategia de acceso al centro fue directa, Dani se convirtió en la persona que me avaló, y me dio el pie a negociar con el centro. Presenté la investigación a la coordinadora pedagógica que fue la persona que me indicaron como responsable y firmamos el documento de negociación. El primer año fui a observar las clases de Dani y el respondió por mí así que no le vieron inconveniente. Los años posteriores se renovó el documento de negociación.

9.1. Características del entorno

El barrio del Raval es uno de los cuatro barrios que conforman el distrito de Ciutat Vella, el más denso, en la ciudad de Barcelona. La ciudad está dividida en 10 distritos, Ciutat Vella se corresponde con el centro histórico de la ciudad.

Los límites del barrio están marcados por la calle Pelayo, las Ramblas, la Plaza del Portal de la Pau, el puerto de Barcelona, la Avenida Paralelo, la Ronda de Sant Pau, la Ronda de Sant Antoni y la Plaza Universidad. Como podemos apreciar en el siguiente mapa.

⁸⁸Según el diccionario de la real academia española serendipia es: Hallazgo valioso que se produce de manera accidental o casual. En <http://dle.rae.es/?id=Xem9fCc>

⁸⁹Se puede consultar más información sobre los centros de atención educativa preferente en USTEC-STEs (2011) Centres d'atenció educativa preferent: una assignatura pendent. *Docència gener 2011*. En <http://www.sindicat.net/eleccions/pub/p/d18.pdf> consultado el 8 de marzo de 2016.

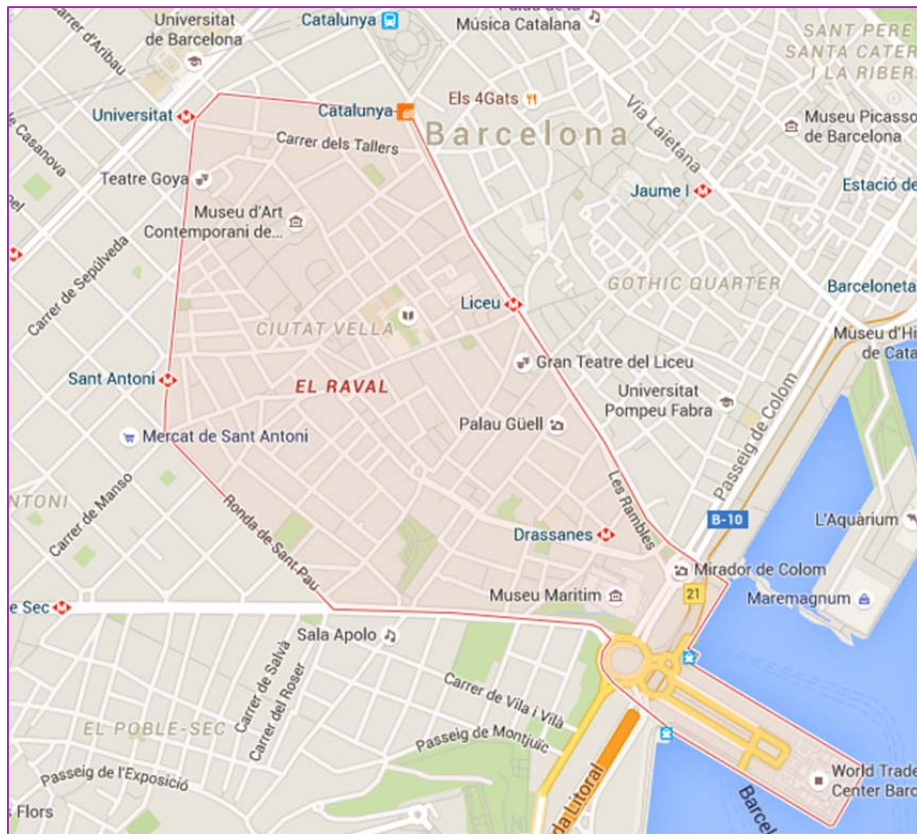


ILUSTRACIÓN 2. BARRIO DEL RAVAL

El barrio del Raval, era un barrio industrial en el s. XIX y a principios del s. XX era principalmente un barrio de gente obrera (Rengel, 2006). A finales del s. XX el barrio sufrió un deterioro, era conocido como el barrio chino de la ciudad, en concreto la parte sur, debido a que tenía muchos bares y era una zona donde se encontraba la prostitución y la droga (Sargatal, 2001; Rengel 2006). Empezó a recuperar el nombre del Raval a partir de unas actuaciones de reforma en los años 80.

Ya a principios del siglo XXI el barrio del Raval presentaba unos procesos de inmigración y gentrificación destacables, tal como señala Sargatal (2001) en aquel momento eran

procesos simultáneos en el barrio del Raval, tradicionalmente inmigratorio y actualmente receptor de población no europea, de manera que el colectivo de inmigrantes y el de gentrificadores, los nuevos ocupantes del centro, con situaciones económicas más o menos holgadas, participan en el mercado de la vivienda en una misma área, a pesar de que no accedan a los mismos submercados. (p. 2)

La situación socioeconómica del barrio en la actualidad está definida, según recoge el Proyecto Educativo de Centro del instituto, por las siguientes características:

- Diversidad en la procedencia de sus ciudadanos. Actualmente el barrio es multicultural y las principales nacionalidades extranjeras son Pakistán, Filipinas y Bangladesh.
- Proceso de transformación urbanística. Proceso que se inicia en los años 90. Según la web del Ayuntamiento de Barcelona el Raval es “el barri amb més oferta cultural de tot Europa”. Es además una zona bastante turística.

- Situación de exclusión de amplios sectores de la población. Durante años el barrio ha estado sujeto a los efectos de la prostitución, la drogadicción y el paro.
- Destacable actividad social, cultural y deportiva. Con muchos equipamientos y trabajo en red que busca mejorar el barrio.

En la tabla 11 encontramos algunos indicadores socioeconómicos del 2013.⁹⁰

INDICADORES SOCIOECONÓMICOS 2013	BARRIO RAVAL	DISTRITO CIUTAT VELLA	BARCELONA
Población	49.622	104.334	1.614.090
Superficie (km ²)	1,1	4,4	102,2
Densidad (hab./km ²)	45.193	23.886	15.800
Población por lugar de nacimiento (en %)			
Barcelona	27,1	31,9	51,7
Resto de Cataluña	4,5	5,0	7,4
Resto de España	12,0	13,8	18,7
Extranjero	56,5	49,3	22,2
Población por nacionalidad (en %)			
Españoles	51,3	57,6	83,3
Extranjeros	48,7	42,4	16,7
Principales nacionalidades extranjeras			
	Pakistán	Pakistán	Italia
	5.183	6.692	24.864
	Filipinas	Filipinas	Pakistán
	4.227	4.760	19.283
	Bangladesh	Italia	China
	2.434	4.265	16.434
Número de parados registrados	4.520	9.023	107.677
Renda familiar disponible por habitante (2012)	65,4	76,6	100
Índice Barcelona=100			

TABLA 11. INDICADORES SOCIOECONÓMICOS BARRIO RAVAL

De los 104.000 habitantes del distrito de Ciutat Vella, 13.500 son alumnos que se escolarizan en 49 centros de los distintos niveles educativos, según el Pla d'Educació de Ciutat Vella (2013-2018). Este plan está orientado a promover la mejora de los centros educativos del distrito para conseguir el éxito escolar y una escolarización más equilibrada. Algunos de los elementos que se dan y que intentan superar son: un alto porcentaje de movilidad de los estudiantes, absentismo y abandono prematuro.

Los principios rectores del plan son:

1. Proximidad y atención a la diversidad: actuaciones planificadas, diseñadas, ejecutadas y evaluadas desde el conocimiento de las necesidades del territorio.
2. Corresponsabilidad y participación: participación entre diversas administraciones y agentes del territorio, como herramienta que facilite más eficacia en su implementación.

⁹⁰A partir de los datos estadísticos sobre el barrio del Raval, en la página del ayuntamiento de Barcelona <http://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/inf/barris/a2013/barri1.pdf> consultado el 8 de marzo de 2016

3. Transversalidad e integridad: atención no solo desde una perspectiva de educación formal, sino también desde una perspectiva educativa global que interrelacione los diversos ámbitos educativos (formales, no formales e informales).
4. Globalidad y normalización: fomentando la equidad y la igualdad de oportunidades, y evitando la segregación.
5. Temporalidad de los procesos: objetivos no solo a corto plazo, sino también a medio y largo plazo; establecer mecanismos de evaluación teniendo en cuenta esta dimensión.
6. Perspectiva proactiva: identificación de oportunidades de actuación dirigidas a generar nuevos escenarios de futuro, desde una perspectiva constructiva y una visión estratégica.

De los 49 centros educativos del distrito, en el barrio de Raval encontramos 14, 3 escuelas infantiles municipales, 5 Centros de Educación Infantil y Primaria, 2 Institutos de Educación Secundaria (Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos) y 4 centros concertados (Ed. Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato...) según el Plan educativo de entorno del Raval. Ya en el 2004-05 el porcentaje de alumnos de origen inmigrante en educación secundaria era del 75%. (Rengel 2006).

Los objetivos específicos de los Planes educativos de entorno (PEE) cuando surgen son (Rengel 2006, p. 102):

- Potenciar la educación más allá de la escuela
- Facilitar la continuidad de la educación en los diferentes ámbitos
- Coordinar todos los elementos socioeducativos
- Promover el asociacionismo educativo y la participación juvenil
- Incentivar una escolarización óptima y equilibrada
- Facilitar una buena orientación profesional
- Optimizar el uso educativo de los espacios
- Atender las necesidades familiares de la sociedad actual

La misma autora considera que la selección del Raval para desarrollar el PEE es debida

al buen clima de colaboración entre los centros educativos y sus entornos, por el gran número de entidades que ya trabajan en el ámbito educativo, formal y no formal/informal y, sobre todo, por el gran número de experiencias en red de hace ya tiempo consolidadas. (Rengel 2006, p. 103)

La concreción de los objetivos en el Plan de Entorno Educativo del Raval queda determinada en dos grupos, objetivos en relación a los alumnos y en relación a las familias.

Objetivos en relación a los alumnos:

- Mejorar su competencia lingüística en catalán.
- Hacer crecer sus expectativas de futuro.
- Hacerles descubrir otras realidades más allá del propio barrio.
- Compensar desigualdades de tipo socioeconómico y cultural.

Objetivos en relación a las familias:

- Incentivar su implicación en los ámbitos educativos, especialmente la escuela.
- Incentivar el aprendizaje y uso de la lengua.
- Incentivar la interacción entre las familias de diferentes culturas.

Y el objetivo que todo esto pretende es:

- Que todo el alumnado alcance las competencias básicas al acabar la ESO, para poder continuar estudios superiores o acceder con buenas condiciones al mundo laboral.

De los dos Institutos de Educación Secundaria del barrio uno es el instituto donde realicé la investigación, el IES Miquel Tarradell, que colabora con entidades del entorno, tal como señalan en su Proyecto educativo de centro “amb el seu afany de vincular-se plenament al territori i d’optimitzar el recursos i serveis que hi ha al seu entorn participa activament en alguns dels projectes de barri queresponen a les necessitats de l’alumnat”. Paso a presentar el instituto en el siguiente apartado.

9.2. Características del centro

El IES Miquel Tarradell es un centro de titularidad pública. Se crea en el curso 1996-97, según Grau (2006) “a consecuencia del desarrollo de la LOGSE para poder dar servicio a la población del barrio del Raval” (p. 58). En el centro se da segregación escolar debido al alto porcentaje de alumnado de origen inmigrante que le caracteriza.

El Instituto es un centro de atención educativa preferente (CAEP), esto implica unas condiciones especiales en las plantillas y en la ratio para favorecer la atención al alumnado con dificultades y de entornos desfavorecidos.

Tiene dos líneas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y una línea de Bachillerato, modalidades científica, tecnológica y humanística. Ofrece también, desde el curso 2003-2004, ciclos formativos de la Familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, que han ido ampliándose. En la actualidad hay dos líneas de cada ciclo formativo, siendo estos:

Ciclo Formativo de Grado Medio de Atención a las Personas en Situación de Dependencia (TAPSD)

Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil (TEI)

Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social (TIS)

EL centro se ubica en un edificio antiguo, de los años 20, que comparte con el CEIP Milà i Fontanals y con el que además comparten instalaciones, como el vestíbulo, el patio, el comedor y el teatro. Los dos centros además mantienen una relación de cooperación en cuanto a la unificación de objetivos que les permite enfocar una línea educativa de los 3 a los 18 años.

Tipología de alumnado

El alumnado de ciclos formativos proviene de la ciudad de Barcelona y de su área metropolitana.

En cambio, el alumnado de ESO y de Bachillerato del centro proviene de las escuelas de primaria adscritas al mismo. La diversidad cultural de este alumnado es uno de los signos de identidad del

centro y se concreta, según el proyecto educativo de centro, en: alumnos recién llegados de todo el mundo, hijos de familias inmigrantes fuertemente arraigadas a nuestro país y un bajo porcentaje de hijos de familias autóctonas. Las nacionalidades mayoritarias son de Pakistán, Bangladesh y de países hispanoparlantes de América Central o América del Sur.

Esta tesis se centra en el ciclo superior de la ESO así que es muy importante considerar la diversidad cultural en su composición. Como dato relevante, mencionar que el primer año de acceso al mismo, el centro contaba con alumnos de 31 nacionalidades distintas. Estas eran: Chile, Venezuela, Uruguay, Senegal, Rusia, Republica Dominicana, Portugal, Polonia, Perú, Paraguay, Pakistán, Nigeria, Nepal, Marruecos, Italia, India, Honduras, Guinea Ecuatorial, Guinea, Filipinas, Estados Unidos de América, España, Ecuador, Colombia, Bulgaria, Brasil, Bolivia, Alemania, Argentina, Bangladesh y Argelia.

Propuesta educativa del centro

La propuesta educativa del centro pretende la formación integral y el desarrollo de su alumnado a nivel personal, social y profesional. Tal como señala el Proyecto Educativo de Centro entre los valores que incluye para su consecución encontramos:

- La promoción de la libertad individual a partir del ejercicio del espíritu crítico y la responsabilidad, del disfrute del trabajo bien hecho y del esfuerzo personal y colectivo.
- La estimulación de la convivencia a partir de la solidaridad, la participación, el dialogo y el respeto.

El centro además persigue “L’estimulació de la convivència a partir de la solidaritat, la participació, el diàleg i el respecte”⁹¹

Los objetivos estratégicos del centro son:

- Desarrollar las competencias básicas, profesionales y personales del alumnado del centro.
- Promover la cohesión social entre la comunidad educativa.
- Colaborar con la comunidad socioeducativa (otros agentes socioeducativos) para complementar los procesos de aprendizaje del alumnado.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC), donde se recogen las líneas de actuación de la comunidad educativa, se complementa con otros documentos que recojo en la tabla 12:

Programación General de Centro (PGC)
Proyecto Curricular de Centro (PCC)
Plan de Convivencia y NOFC Reglamento de Régimen Interno (RRI)
Plan de Acción Tutorial
Proyecto Lingüístico de Centro
Plan de Formación
Plan Anual de Centro
Plan de Atención a la Diversidad

TABLA 12. DOCUMENTACIÓN DE CENTRO COMPLEMENTARIA AL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

⁹¹Proyecto Educativo de Centro. Apartado 5.5 Convivencia y mecanismos de mediación.

Atención a la diversidad

Con respecto a la atención a la diversidad en el centro encontramos distintos tipos de actuaciones que recojo en la tabla 13.

Actuaciones generales
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar una enseñanza adaptativa que promueva el aprendizaje de todo el alumnado. - Diseñar actuaciones y medidas de apoyo concretas para dar respuesta a las necesidades educativas de un alumnado diverso académicamente y culturalmente. - Dar respuestas personalizadas al alumnado que presenta necesidades educativas específicas, que posibiliten el acceso a los entornos escolares ordinarios y el logro de las competencias básicas, con el fin de que continúe progresando en los aprendizajes. - Actualizar los criterios de evaluación del centro para guiar el logro de las competencias básicas y garantizar la obtención del graduado en Educación Secundaria Obligatoria. - Potenciar el trabajo cooperativo de todo el equipo docente para dar una respuesta coherente a todo el alumnado.
Actuaciones de diversificación de organización y agrupamiento del alumnado
<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamientos flexibles - Desdoblamientos - Grupos de refuerzo - Presencia de más de un profesional en el aula
Medidas específicas
<ul style="list-style-type: none"> - Aula de acogida - Diversificación Curricular: Aula de Escolarización Compartida (AEC) Unidad de Escolarización Compartida (UEC) - Planes individualizados - Atenciones individualizadas - Medidas comunitarias

TABLA 13. ACTUACIONES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Otro aspecto importante a destacar del centro es la amplia gama de agentes socioeducativos comunitarios implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje del centro.

- Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP)
- Asesora de Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social (LIC)
- Equipo del proyecto Salud Escuela
- Punt JIP (información y asesoramiento juvenil)
- Entidades que participan de los Programas de Diversificación Curricular (Talleres y UEC)
- Entidades y asociaciones del barrio con las que se desarrollan proyectos conjuntos en el mismo centro.
- Servicios Sociales, Equipo de Atención a la Infancia y a la Adolescencia (EAIA), Centros Abiertos y Casales.
- Centro de Salud Mental Infanto-Juvenil (CSMIJ)
- Grupos de trabajo comunitarios, coordinados por la entidad Tot Raval
- Otras entidades con las que se realizan colaboraciones puntuales.

No detallo en este momento las actividades concretas de cada uno porque me interesa destacar aquellas que son más relevantes para el desarrollo del trabajo en función de la experiencia particular de la investigación.

El centro además tiene una muy buena predisposición por la innovación habiendo sido pioneros en mediación, informática, agrupamientos del alumnado, acogida, diversificación curricular, aula de escolarización compartida, planes educativos de entorno y plan catalán del deporte.

En el 2005 el centro recibió el Premio Catalunya de Educación.

9.3. Características de los grupos clase

El centro opta por la formación heterogénea de los grupos clase en los distintos cursos de la ESO, estos grupos se mantienen a lo largo de toda la ESO aunque puede haber alguna modificación.

En este apartado describo las características de los grupos a los que observé durante los años que realicé la investigación. Presento una tabla resumen, tabla 14, y posteriormente el mismo tipo de información con algo más de detalle de manera descriptiva.

Nº Grupo	Curso Escolar	Grupo clase	Nº alumnos reales	Nº chicas	Nº chicos	Nº alumnos autóctonos	Nacionalidades
Grupo 1	2012-13	4ºA	23	6	17	3	Marruecos, Pakistán, Bangladesh, Sudamérica, Filipinas, India, España, +?
Grupo 2	2012-13	4ºB	24	10	14	4	Pakistán, Marruecos, Sudamérica, Bangladesh, Filipinas, Brasil, España, +?
Grupo 3	2012-13	3ºB	23	9	15	1	Pakistán, Bangladesh, Ecuador, Filipinas, Marruecos, Argentina, India, Republica Dominicana y España
Grupo 4	2013-14	3ºB	22	9	13	1	Sudamérica, Filipinas, Pakistán, India, Republica Dominicana, Argelia, España, +?
Grupo 5	2013-14	4ºA	26	11	15	1	Pakistán, Argentina, Bangladesh, Filipinas, Colombia, Marruecos, Ecuador, India, Polonia y España
Grupo 6	2013-14	4ºB	25	9	17	1	Pakistán, Bangladesh, Ecuador, Brasil, Nepal, Marruecos, Argentina, India, Paraguay, Filipinas, España
Grupo 7	2014-15	4ºA	26	11	15	0	Sudamérica, Filipinas, Pakistán, India, Republica Dominicana, Argelia, +?

TABLA 14. CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS OBSERVADOS.

Curso escolar 2012-2013

Durante el primer año de observación en la escuela observé las clases de educación ético-cívica de los dos 4º de ESO y las clases de educación para ciudadanía y derechos humanos de 3º B de ESO.

GRUPO 1, los alumnos de 4ºA, son 30 en la lista, pero en las clases a las que yo asisto no vendrán más de 23, algunos cursan Talleres en ese horario. En esta clase hay 6 chicas al principio, una vez empezado el curso vendrá otra más.

No puedo concretar todos los orígenes de los alumnos, hay una chica y dos chicos autóctonos, por determinarlo de alguna manera y uno de ellos es de origen gitano. El resto de los alumnos son de orígenes varios, marroquíes, pakistaníes, bangladesís, sudamericanos, un filipino, algún hindú y alguno que se me escape.

GRUPO 2, los alumnos de 4ºB son 29 en la lista pero en las clases a las que asisto vienen 24 como mucho. En este grupo hay 4 alumnos autóctonos, solo uno de ellos es chica, y uno de los chicos es gitano.

En este grupo hay 10 chicas, entre las cuales se aprecian dos grupos de chicas muy marcados, 3 chicas pakistaníes que se sientan atrás y están muy calladitas y otras tres que se sientan delante con cierto carácter (una española, una de Argelia y una sudamericana).

De nuevo no puedo concretar el origen de los alumnos, pero son pakistaníes, marroquíes, sudamericanos, bangladesís, algún filipino y una chica brasileña.

GRUPO 3, Los alumnos de 3º B, son 25 en la lista, pero 23 reales ya que hay dos bajas. Algunos han nacido aquí, pero tienen origen extranjero. Pese a su nacionalidad, considerando el origen inmigrante solo 1 de los chicos es autóctono. Algunos llevan aquí 12 años, otros entre 7 y 10 años y algunos meses (algunos que provienen del Aula de acogida, donde se trabaja mucho el lenguaje). El origen de los chicos es Pakistán (8) y Bangladesh (5) sobretodo y además Ecuador, Filipinas, Marruecos, Argentina, India y Republica Dominicana.

Hay 9 chicas en el grupo.

Curso escolar 2013-2014

Ese año observé las clases de ético-cívica en 4º A y 4ºB de ESO. Así como las clases de educación para la ciudadanía y derechos humanos en 3º.

GRUPO 4, los alumnos de 3ºB, son 22 los que yo trato, 9 chicas. Solo un chico autóctono, el resto con orígenes diversos, Sudamérica, Filipinas, Pakistán, India, Republica Dominicana, Argelia... Una de las chicas es hermana de una de las chicas de 4º del año pasado y uno de los chicos hermano de uno de los chicos, también de 4º del año anterior.

GRUPO 5, los alumnos de 4ºA, son 26 alumnos de orígenes diversos, la mayoría de Pakistán (8) y Bangladesh (7), Filipinas (4), Colombia (1), Argentina (1), Ecuador (1), India (1), Polonia (1), Marruecos (1) y España (1).

Si nos fijamos en la nacionalidad de los alumnos en lugar de considerarlos como alumnos de origen inmigrante, en este grupo hay 7 alumnos españoles.

Hay 11 chicas, 4 pakistaníes, 3 filipinas, 2 de bangladeshí, 1 colombiana y 1 de ecuador. Una de las chicas es repetidora, es Naia una chica pakistaní que será también una informante clave al facilitarme acceso a un grupo de alumnos en clase.

GRUPO 6, los alumnos de 4º B, son 25, coinciden muchos con los alumnos que el año pasado conformaban el grupo de 3º donde realice las observaciones de educación para la ciudadanía y derechos humanos. Hay alguna repetidora del año anterior que ya había conocido en las clases de educación ético-cívica de 4º.

El origen de los chicos es Pakistán (10), Bangladesh (5), Ecuador (1), Brasil (1), Marruecos (1), Argentina (1), India (1), Paraguay (1), Filipinas (2), Nepal (1) y España (1).

Hay 9 chicas, Bangladesh (2), Brasil (1), Marruecos (1), Pakistán (2), India (1), Paraguay (1) y Filipinas (1)

Si nos fijamos en la nacionalidad de los alumnos en lugar de considerarlos como alumnos de origen inmigrante, en este grupo hay 5 alumnos españoles.

En esta clase es donde estarán algunos de mis informantes clave. Marwa⁹², Nur y Adhira (con origen Marroquí, Bangladesí e Hindú respectivamente) son las tres chicas que siempre van juntas y me informan un poco de todo, de las actividades que hacen, de lo que opinan de las cosas... Marwa además este año es la representante del instituto en el defensor del pueblo. Forman un grupo bastante consolidado de trabajo con Amir, Yassir y Adam, que también se mostraron muy colaboradores conmigo.

Entre los chicos Fath va a tener bastante que ver en facilitarme la confianza de otros alumnos del otro grupo.

Curso escolar 2014-2015

Este año observo únicamente un grupo de 4º de ESO

GRUPO 7, los alumnos de 4ºA coinciden en gran parte con los de 3ºB del año pasado, hay algún alumno nuevo y 3 repetidores. Son 26 y hay 11 chicas.

En todos los grupos hay algunos alumnos con los que coincido poco porque van a talleres.

9.4. Escenarios de la investigación

En el transcurso de la investigación observe distintos grupos clase en distintas aulas.

Las aulas de 3º y 4º de ESO se encuentran en el cuarto piso del Instituto, junto a las aulas de bachillerato y el aula de acogida.

⁹²Los nombres asignados a los alumnos que aparecen a lo largo del texto son ficticios.

El primer año observo las clases de educación ético-cívica en 4º de ESO que coinciden en la misma aula, los lunes por la tarde, a las 15h con 4ºA y las 16 con 4ºB. También observo las clases de educación para la ciudadanía y derechos humanos de 3ºB los viernes por la mañana.

Muestro a continuación un mapa en la ilustración 3, un esquema hecho por mí que no pretende seguir las dimensiones originales sino orientar sobre la ubicación de las aulas en las que realizo las observaciones.

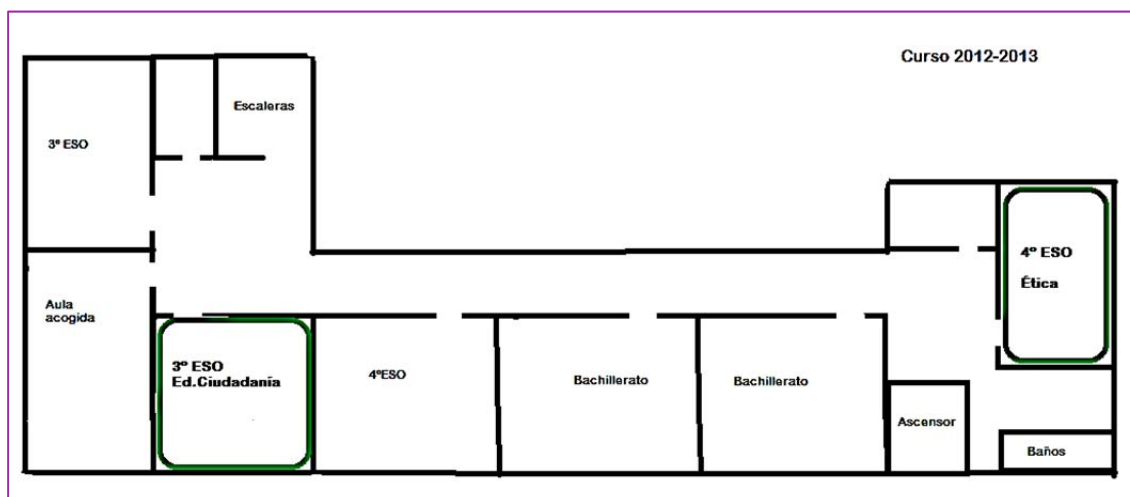


ILUSTRACIÓN 3. ESQUEMA UBICACIÓN AULAS CURSO 2012-2013

El aula de 4º, hace esquina y tiene ventanas en dos de sus paredes, en la foto a continuación, se aprecia la pared del fondo con ventanas, la pared que no se ve, a la derecha tiene también ventanas. Y faltaría una hilera doble de mesas. Detrás de la mesa del profesor esta la pizarra y a la izquierda una pizarra grande blanca. A la derecha de la mesa del profesor encontramos una estantería baja, así como la caja donde está el ordenador y su pantalla. Justo al lado de la puerta.



ILUSTRACIÓN 4. AULA DE 4º ESO, EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA CURSO 2012-2013

El segundo año observé las clases de ético-cívica de Felipe en 4º A y 4ºB de ESO, los miércoles y los viernes a las 13:30h, cada día con uno de los grupos, esta vez cada grupo en un aula distinta. Así como las clases de educación para la ciudadanía y derechos humanos impartidas por Dani en 3º los jueves a las 11:45. Ver esquema ubicación aulas en la ilustración 5.

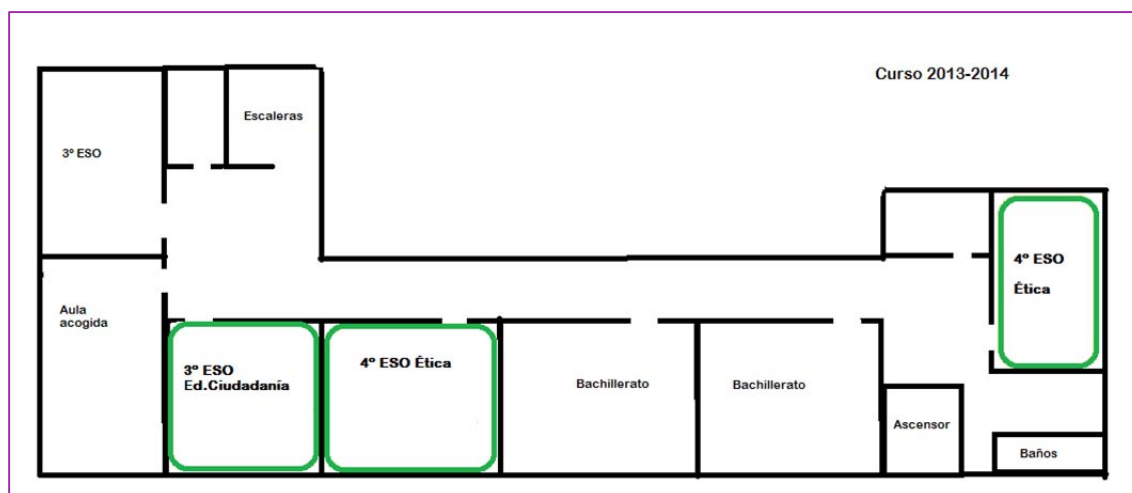


ILUSTRACIÓN 5. ESQUEMA UBICACIÓN AULAS CURSO 2013-2014

Este año se añade un aula nueva a los escenarios donde realizo las observaciones. Esta aula está situada entre la de 3 de ESO (que coincide con la del año pasado) y la de bachillerato. Y será también el escenario del último año en las observaciones de las clases de Ciencias Sociales, geografía e historia de 4º.

En esta aula me sitúo siempre al fondo en la última fila.



ILUSTRACIÓN 6. AULA DE 4º ESO, EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA CURSO 2013-2014



ILUSTRACIÓN 7. AULA DE 4º ESO, EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA CURSO 2013-2014

El pasillo también será escenario de muchas conversaciones con los chicos en los cambios de clase, mientras espero que venga el profesor.



ILUSTRACIÓN 8. PASILLO DELANTE DE LAS AULAS.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La finalidad de este capítulo era situar al lector en el problema y marco metodológico que he utilizado en el desarrollo de la investigación.

A partir de la pregunta principal de la investigación, ¿Puede la Educación en Derechos Humanos ser el punto de partida para trabajar desde, con y por la diversidad cultural que caracteriza nuestras sociedades? Se han presentado los distintos objetivos de la investigación.

Se ha presentado el estudio de caso desde la perspectiva etnográfica como método de investigación educativa por resultar el más adecuado para avanzar hacia los objetivos planteados. Comento las distintas estrategias de obtención de información que he empleado durante los años de investigación, la observación participante especialmente, pero también la observación no participante, las conversaciones y documentos escritos entre otros.

He dado cuenta del proceso de análisis de la información recogida y el tratamiento dado a los datos para poder trabajar con tal cantidad de información, presentando las categorías que surgen y que van a favorecer el análisis y la interpretación de esos datos para encontrar resultados. Sin olvidar los aspectos de rigor científico y de la ética de la investigación que han guiado todo el trabajo

Posteriormente he presentado el contexto, incidiendo en las características concretas del entorno, del centro y de los grupos clase con los que trabajé en el desarrollo de la investigación.

El próximo capítulo lo dedico al centro desde dentro para que la configuración del caso vaya perfilándose

CAPÍTULO 5. EL CENTRO DESDE DENTRO

Introducción

En este capítulo abordo la dimensión macro donde se da la Educación en Derechos Humanos, el centro. Da respuesta al objetivo 1. Analizar la presencia de la EDH en un centro con gran diversidad cultural y a sus objetivos específicos: 1.1 Examinar cómo incide la educación en derechos humanos en el ideario del centro. 1.2 Identificar los elementos que configuran el marco conceptual y de acción del centro en materia de derechos humanos mediante un análisis documental y 1.3 Valorar de qué forma las políticas sociales impregnan las prácticas educativas.

El análisis llevado a cabo se centró en los dos elementos claves que enmarcan el estudio: La educación en derechos humanos y la diversidad cultural. Considero la escuela en general, ofreciendo una visión de conjunto de como el centro adopta una posición institucional respecto al tema y para ello contemplo: 1. El currículum oculto a partir de los aspectos de funcionamiento y el ambiente del instituto, 2. El currículum y las distintas aproximaciones a la Educación en derechos humanos en el centro, así como el tratamiento de la diversidad cultural. Considerando los distintos planes y proyectos que se desarrollan en el centro y 3. El papel del profesorado, su implicación en la educación integral del alumnado y sus actuaciones considerando también sus percepciones acerca de las posibilidades de aplicar la EDH.

1. El centro

Al mirar de cerca el centro escolar es importante recordar a qué nos referimos cuando hablamos de educación en derechos humanos ya que ello nos permite valorar las actuaciones del centro con una visión holístico de la EDH.

Según el artículo 2 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, la educación en derechos humanos engloba:

- a) La educación y formación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que se sostienen y los mecanismos que los protegen;
- b) La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;
- c) La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás.

Del mismo modo hay que destacar el papel de la diversidad cultural para sentar las bases de la educación en derechos humanos, tal como indica la UNESCO (2011)

Considering diversity as a positive element is key to building sustainable and peaceful societies. Celebrating diversity is fundamental to laying the foundation for human rights education, which is to be equally built upon intercultural respect and the acknowledgement of equal rights for everyone. It involves building solidarity and establishing a common ground among multi-divided groups in terms of cultures, religions, languages, gender, and so on, embracing the positive contributions of all human cultures and disseminating a culture of peace supported by values of mutual tolerance and respect throughout society. (p. 30)

El centro se caracteriza por una gran diversidad cultural del alumnado así como por una amplia experiencia en el tratamiento de la misma. En los siguientes apartados se presentan algunas de las estrategias que se emplean a nivel de centro.

Me interesa también considerar elementos del currículum oculto dado que la enseñanza y el aprendizaje en la escuela van mucho más allá de las aulas.

El currículum oculto, por su lado, queda referido a la cultura de la escuela en su cotidianeidad y en sus maneras de prescribir, consciente o inconscientemente, la interacción entre profesores y alumnos. La cultura de la escuela, en su trama de interacciones y relaciones, en su forma de distribuir el poder, en su organización temporal y espacial, está implícitamente entregando mensajes que penetran en la conciencia de los alumnos, es por consiguiente, una manera de formarlos. (Magendzo, 1989, p. 7)

Para referirme a este currículum oculto he considerado aspectos de funcionamiento como la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa y el ambiente del centro.

1.1. Aspectos de funcionamiento del centro

En cuanto a la estructura organizativa del centro, este cuenta como muestra la tabla 15 con los siguientes órganos de gobierno:

Director	
Equipo directivo	Director Secretaria Jefa de estudios Jefe de estudios adjunto Coordinadora pedagógica
Claustro de profesores	La totalidad del profesorado
Consejo escolar	Director Jefa de estudios Secretaria Representantes de profesorado Representante de PAS Representantes de alumnos Representantes de familias Representante AFA (asociación familias alumnos) Representante ayuntamiento

TABLA 15. ÓRGANOS DE GOBIERNO DEL CENTRO

Otras comisiones de trabajo en el centro son las que se recogen en la tabla 16, siendo estas susceptibles de ampliarse durante el transcurso del curso escolar.

Comisión de salud
Comisión de sostenibilidad
Comisión de coeducación
Comisión de diversidad
Comisión social
Comisión de absentismo
Equipo de Mediación
Comisión de lectura
Comisión pedagógica

TABLA 16. COMISIONES DE TRABAJO DEL CENTRO

La participación de los distintos miembros de la comunidad escolar es importante para el funcionamiento del centro y el desarrollo de la EDH, ya que al implicarse en el quehacer escolar los diversos miembros contribuyen a la creación de un buen clima en la comunidad favoreciendo la convivencia y además se contribuye a la formación ciudadana de los estudiantes. A continuación recojo el modo en que el centro potencia la participación del alumnado, las familias y los agentes socioeducativos.

Hay que destacar la importancia de la participación del alumnado ya que como señala Martínez (2005):

La participación habilita al alumnado a comprometerse como ciudadanos dentro de sus comunidades y centros, envía también mensajes poderosos sobre el valor de las opiniones y aspiraciones de los jóvenes. La participación significa que los niños, jóvenes y adultos trabajan juntos para encontrar soluciones e iniciar el cambio, los adultos tienen un papel central que jugar en la participación. (p. 94)

La participación del alumnado en el centro tiene distintos niveles:

- El grupo clase, donde encuentran un espacio en el que expresarse e implicarse, y donde escogen a sus representantes del grupo, el delegado y el subdelegado;
- Consejo de delegados, que agrupa a los delegados y subdelegados de los distintos grupos clase.
- Consejo escolar, que es un órgano de gobierno donde se toman decisiones vinculantes y donde 3 de sus miembros son estudiantes.
- Asociación de alumnos y exalumnos del centro.



ILUSTRACIÓN 9. CAMPAÑA CONSEJO ESCOLAR

En cuanto a las familias del alumnado, el instituto es consciente de la importancia de su implicación y quiere favorecer la participación de las mismas en el centro. Las familias participan en las tutorías, en la Asociación de Familias de alumnos y también mediante los representantes de las familias del Consejo escolar. Igualmente, el centro está receptivo a las aportaciones que hagan las familias.

El centro también fomenta la participación de las familias en jornadas concretas como las fiestas del centro y las jornadas de puertas abiertas. Además de ofrecer actividades dirigidas a ellas como son cursos de informática y catalán o charlas.

En el proyecto lingüístico de centro se observa también la consideración a las familias facilitando la comunicación con las mismas, tal como se refleja en los puntos 6.1.4 y 6.1.5 de la organización de usos lingüísticos:

6.1.4 Comunicació externa. Les informacions a les famílies són en català i castellà alhora. Quan la informació es considera rellevant i d'especial dificultat, es tradueix a l'urdú, xinès o àrab, entre d'altres llengües d'origen.

6.1.5 Llengua de relació amb famílies. Quan les trobades són amb les famílies (entrevistes, reunions...) cal tenir en compte que la llengua oficial que coneixen i parlen és la llengua castellana. (Projecte lingüístic de centre, 2014)

También en el Plan de acción tutorial (PAT) se recoge la importancia de la familia como pieza clave "Una estreta unió entre la família i el centre millora extraordinàriament el rendiment, l'actitud cap a l'escola i afavoreix una presa correcta de decisions del futur personal i professional de l'alumnat"

En el Librito de las familias, un documento que se les entrega a las familias al principio de curso, además de incluir informaciones que son relevantes y animar a las familias a participar en el centro y formar parte de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos (AMPA) incluye documentación que tienen que cumplimentar y devolver al tutor. Entre esta documentación

me interesa destacar la conformidad de los aspectos de convivencia del centro: el servicio de mediación y las normas del reglamento de régimen interno y una carta de compromiso educativo.

Esta carta de compromiso educativo, es un compromiso mutuo en la que se establecen los compromisos por parte del centro y los compromisos por parte de la familia. Es importante que ambas partes estén en contacto y que haya diálogo para que todos vayan en la misma dirección en lo que se refiere, al menos, en los elementos comunes. Martínez (2005) señala que:

Hay que trabajar sobre los problemas comunes y zonas de conflicto potencial como los deberes de casa, la evaluación y la calificación, el absentismo, las sanciones, la seguridad en el recinto escolar y fuera de él, el acceso de padres a las escuelas, el grado de disponibilidad de unos y de otros para los contactos y la compra de materiales escolares. (p. 40)

Respecto a la participación de los agentes socioeducativos comunitarios que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje del centro se encuentran, en relación a la Educación Secundaria Obligatoria, las que encontramos en la tabla 17.

Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP)	
Asesora de Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social (LIC)	
Equipo del proyecto Salud y Escuela	
Punt JIP (Información y asesoramiento juvenil)	
Entidades que participan de los Programas de Diversificación Curricular	-Talleres de 3º y 4º de ESO -Unidades de Escolarización Compartida (UEC)
Entidades y asociaciones del barrio con las que se desarrollan proyectos conjunto en el centro	-Teatro Pa 'tothom -Xamfrà -Naï -TEB - Casal dels Infants -...
Servicios sociales, Equipos de atención a la infancia y la adolescencia, Centros abiertos y Casals	
Centro de salud mental infanto-juvenil (CSMIJ)	
Grupos de trabajo comunitarios, coordinados por la entidad Tot Raval	
Otras entidades con colaboraciones puntuales	MACBA, CCCB, Centro de información y asesoramiento juvenil (CIAJ), Síndic de Greuges...

TABLA 17. PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES SOCIOEDUCATIVOS COMUNITARIOS

Me referiré a algunas de estas entidades en otro apartado cuando aborde los distintos planes y proyectos del centro.

1.2. Ambiente del centro

Según el programa mundial para la educación en derechos humanos, al hablar del entorno de aprendizaje hablamos de “de crear un entorno en que los derechos humanos puedan ejercerse y hacerse valer en la actividad diaria de toda la escuela⁹³”.

“Un sistema escolar basado en los derechos se caracteriza por el entendimiento, el respeto y la responsabilidad mutuos y fomenta la igualdad de oportunidades, el sentido de pertenencia, la autonomía, la dignidad y la autoestima en todos sus miembros⁹⁴”.

El Instituto Miquel Tarradell se declara como un centro educativo público, laico, democrático y pluralista que fomenta la justicia, la interculturalidad, la coeducación y la sostenibilidad. (Proyecto Educativo de Centro)

Tal como señala en el proyecto educativo de centro, su misión es:

Donar una resposta adient a les necessitats educatives d'un alumnat molt divers. Es vetlla per mantenir altes les seves expectatives de futur, per tal que adquireixin les competències i l'autonomia necessàries que els permetin integrar-se a la societat (tenint en compte les seves capacitats, motivacions i interessos) com a ciutadans/es i professionals lliures i responsables, i a fi que siguin capaços de participar de forma activa en la construcció d'una convivència cívica basada en el diàleg i el respecte. Tot això sense perdre de vista la missió última de la tasca educativa com a eina imprescindible pel manteniment de la cohesió social. (2012)

En el mismo documento se destaca como eje fundamental “la creació d'un bon clima de centre, la participació activa de tothom i el respecte de les normes de convivència i el respecte també dels compromisos i les obligacions dels diferents membres de la comunitat educativa.”

El centro tiene entre sus valores “l'estimulació de la convivència a partir de la solidaritat, la participació, el diàleg i el respecte”. Y pretende que estos valores sean protagonistas en todos los espacios de convivencia del centro.

Hay que destacar a importancia de la escuela en relación a las posibilidades de experiencias de multiculturalismo del día a día, ya que como señala Ho (2011) “In contrast to the public anxieties about multiculturalism, in all these everyday examples, cultural difference is accepted as normal and unremarkable” (p. 604) y la escuela se convierte además en “ideal sites for fostering a respect for the presence of Others, which can coexist with tension and conflict” (p. 603). Es importante tener en cuenta la posibilidad de conflicto en el centro y por ello y considerando el valor formador del mismo, el Instituto Miquel Tarradell desarrolla un proyecto de mediación para trabajar la prevención y la resolución de conflictos. En el siguiente apartado detallo algo más este proyecto.

⁹³En el plan de acción de la primera etapa, p. 5

⁹⁴Idem, p. 50

Barquín (2009) destaca “la socialización de los alumnos en valores compartidos es una de las tareas más importantes de la escuela, y tendrá gran importancia para el aprendizaje de la convivencia en la diversidad” (p. 85). Para la escuela inclusiva no hay niños extranjeros, son todos propios y es importante lograr que los alumnos lo sientan así (Barquín 2009). El centro destaca entre sus objetivos estratégicos promover la cohesión social entre la comunidad educativa (Proyecto Educativo de Centro). Y utiliza como herramienta la presencia de procedencias diversas de sus alumnos para trabajar los valores y los contenidos que emanan del plurilingüismo y de la interculturalidad (Plan de Atención a la Diversidad).



ILUSTRACIÓN 10. MURAL EN LAS ESCALERAS DEL CENTRO.

En el segundo año de la investigación se realizó, en el grupo de 3º de ESO en la asignatura de ciudadanía, un ejercicio en clase que consistía en responder a un cuestionario que medía la percepción de la temperatura de los derechos humanos en la escuela, ver anexo 13. El cuestionario es una adaptación de la actividad 18 propuesta en el libro de Nancy Flowers “The Human Rights Education Handbook”.

El cuestionario consta de 25 frases sobre las que considerar cuánto describe la comunidad escolar, la escala corresponde a: 1- No / Nunca, 2- Raramente, 3- A menudo y, 4- Si/Siempre y NS- no lo sé. Al final se realiza la suma total y se conoce la puntuación individual sobre la escuela. El máximo es 100.

El número de alumnos que estaba ese día en el aula es 20, el profesor les explica algunas cosas que no entienden para que las afirmaciones se comprendan.

Todos los alumnos puntúan la temperatura del centro por encima de 50, siendo la puntuación mínima de 58 (que incluye 5 respuestas de NS) y la máxima de 90. La media del grupo es de 71,1, que indica una alta temperatura de derechos humanos.

Las frases que reciben más puntuación, todas con 72 puntos, son las que se muestran en la tabla 18:

Frase 4	Mi escuela proporciona igual acceso, recursos y actividades para todos los individuos. (Artículos 2,7)
Frase 14	Mi comunidad escolar acoge a los estudiantes, maestros, administradores y personal de diversos orígenes y culturas, incluidas las personas no nacidas en España (Artículos 2,6, 13, 14, 15)
Frase 19	Los miembros de mi escuela tienen la oportunidad de participar (individualmente y a través de asociaciones) en procesos de toma de decisiones democráticas para desarrollar políticas y normas (Artículos 20, 21,23)

TABLA 18. FRASES MÁS VALORADAS EJERCICIO TEMPERATURA CENTRO EN DERECHOS HUMANOS

Las frases que reciben menos puntuación son las que se muestran en la tabla 5.5:

Frase 9	Las políticas y procedimientos institucionales se aplican cuando se presentan denuncias de acoso o discriminación (Artículos 3, 7) (4 respuestas son No lo sé)
Frase 24	Los trabajadores de mi escuela se les paga lo suficiente para tener un nivel de vida adecuado para la salud y el bienestar (incluyendo la vivienda, la alimentación, los servicios sociales y la seguridad de desempleo, enfermedad y vejez necesarios) de ellos y de sus familias. (Artículos 22, 25) (3 respuestas son No lo sé)

TABLA 19. FRASES MENOS VALORADAS EJERCICIO TEMPERATURA CENTRO EN DERECHOS HUMANOS

Y encontramos además alguna afirmación que por su redacción y las opciones de respuesta genera confusión, es el caso de la numero 11- Nadie en nuestra escuela es sometido a tratos o castigos degradantes (Artículo 5). Esto ocurre debido a la traducción y adaptación de la actividad, además de plantearlo como un ejercicio en clase sin pasarlo previamente.

Pese a los pequeños inconvenientes, dimos el ejercicio por bueno dado que sí permitió trabajar en la reflexión sobre los derechos humanos en el centro y aún a pesar de algún ítem confuso el resultado del centro es de notable.



ILUSTRACIÓN 11. PÓSTER SOBRE LA LEY DE DERECHOS Y OPORTUNIDADES DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN LOS PASILLOS DEL CENTRO.

2. El currículo

En relación a las distintas aproximaciones a favor de la educación por una ciudadanía democrática ECD y una educación en derechos humanos EDH (EDC Y HRE respectivamente en inglés) Tibbitts (2015) plantea algunas que pueden identificarse, son:

- Separate, stand-alone subjects, such as civics or citizenship (which might be compulsory or optional);
- The integration of EDC/HRE themes within key subjects (“carrier subjects”) such as history, life skills, philosophy or literature;
- A transversal integration of EDC/HRE values and methodologies (e.g. interactive and learner-centred methods) across all subjects;
- School-wide activities (such as “themed days”) and clubs;
- School-wide governance and culture (with a focus on participation, for example, or combating bullying and different forms of discrimination);
- Links with the community.(p. 36)

En este caso concreto podemos encontrar ejemplos de las distintas aproximaciones.

Como ejemplo de asignatura separada contamos con la de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y la de Educación ético-cívica. Aunque en la actualidad, como he señalado en capítulos anteriores la asignatura de Educación para la ciudadanía y derechos humanos ya no se imparte. Según Amnistía internacional “La posterior Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) supuso un retroceso al eliminar la obligatoriedad de Educación para la Ciudadanía e incluir en su lugar solo algunos de sus contenidos en las asignaturas optativas a la religión. Fuera del currículo de millones de estudiantes quedaron temas como igualdad entre mujeres y hombres, violencia de género, racismo, homofobia o pobreza, y derechos humanos.”⁹⁵

En esta aproximación de asignaturas concretas encontramos también la asignatura optativa de Cine y derechos.

En la asignatura de Ciencias sociales, geografía e historia encontramos la integración de la EDH dentro de las asignaturas claves.

Como muestra de la integración transversal de los valores y la metodología de la EDH, me remito al apartado previo del ambiente de la escuela, así como a todas las medidas de atención a la diversidad mencionadas en el capítulo anterior, que tienen como propósito favorecer la atención al alumnado.

En cuanto a las actividades de toda la escuela encontramos el ejemplo del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, el 25 de Noviembre.

⁹⁵ Consultado en <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/educacion-en-derechos-humanos/> el 9 de abril de 2016.

Al entrar en el centro veo que hay unos posters de un concurso contra la violencia de genero formato poster y vídeo (tengo foto del poster) con motivo del 25 de noviembre. (Notas de campo del 27 de noviembre de 2013)

Al llegar al instituto hago fotos a los posters sobre la violencia de género (Notas de campo 18 de diciembre de 2013)



ILUSTRACIÓN 12. EL CARTEL DEL CONCURSO CONTRA LA VIOLENCIA A LA MUJER Y PÓSTERS PARTICIPANTES.

Una muestra de la aproximación a la EDH desde la cultura de la escuela es por ejemplo el programa de prevención del maltrato entre iguales o bullying. En la escuela este programa se dirige a los alumnos de 1º de ESO. Consta de cuatro sesiones de 1h30 y están implicados varios profesores.

Ahora quiere decirles algo muy importante, que cambiara cosas. Nosotros estamos en el cole intentando explicaros que es esto del bullying y que pasa entre las personas y lo explicamos para que no pase en la escuela, por eso lo explicamos en 1º cuando la gente llega aquí, para que no pase.

Le dedicamos este rato para que todos estéis informados, después de esto si alguien decide hacer lo que no toca se puede enfrentar a consecuencias. Esto es un delito, es ilegal, es como robar, pueden enfrentarse a una denuncia. (Notas de campo, 20 de febrero de 2013)

Se incluyen también algunas charlas dadas por profesionales como por ejemplo la novelista pakistaní Kamila Shamsie, que les habló sobre las migraciones, la identidad y los estereotipos.

Entre los enlaces con la comunidad podemos encontrar varios ejemplos ya que como se señala en el Proyecto Educativo de Centro

El nostre centre està obert a la participació de propostes de treball en equip que realitzen entitats de l'entorn o altres que suposin un benefici pels nostres alumnes o una millora pel barri, per tant col·laborem en comissions relacionades amb el desenvolupament comunitari del Raval. (2012)

Uno de estos enlaces es la participación con el “diari del Raval” una publicación en la que de manera sistemática colaboran los alumnos, en una columna que se llama “Editorial Jove”

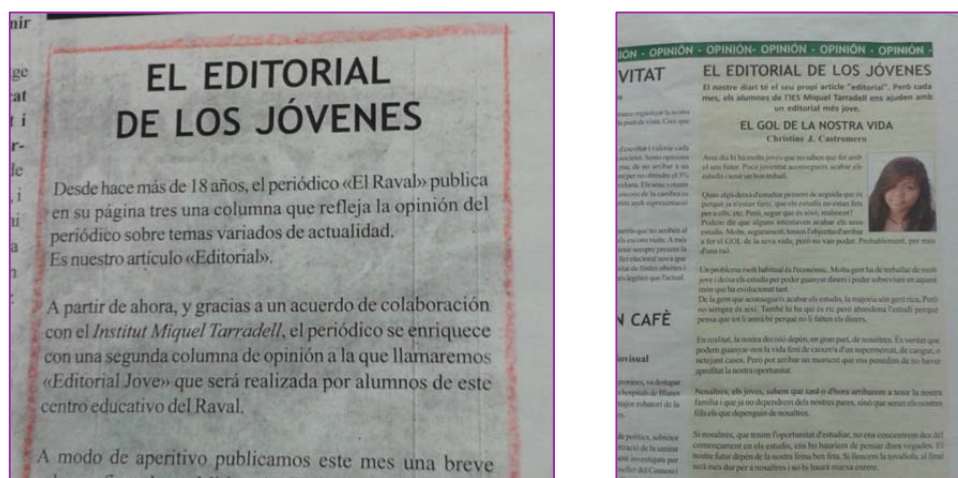


ILUSTRACIÓN 13. EDITORIAL DE LOS JÓVENES DEL PERIÓDICO DEL RAVAL.

2.1. Planes y proyectos del centro

Tal como señala el programa mundial para la educación en derechos humanos las actividades que se dan en el sistema escolar “con objeto de impartir educación para la paz, preparar para la vida cívica, transmitir valores y enseñanzas multiculturales, mundiales o de promoción del desarrollo sostenible incluyen los principios de los derechos humanos en sus contenidos y métodos” (p. 24).

En el INS Miquel Tarradell encontramos distintos ejemplos de actividades que favorecen la EDH y la diversidad cultural. El hecho de contemplar estas actividades en la documentación interna del centro responde también a cómo la gestión del centro mediante sus acciones fomenta los derechos humanos. A continuación, recojo algunas de estas actuaciones.

2.1.1. Plan de atención a la diversidad (PAD)

Dentro del plan de atención a la diversidad del centro quiero destacar alguna de sus medidas específicas como el plan de acogida y la diversificación curricular en Aulas de Escolarización Compartida (AEC) y Unidades de Escolarización Compartida (UEC), así como alguna medida comunitaria como el Plan educativo de entorno, en especial alguna acción concreta como el Punt JIP.

Plan de acogida

El centro recibe alumnado extranjero de forma constante y a menudo una vez el curso ha empezado. Estos chicos llegan de diversos lugares con distintos niveles de escolarización previa. Muchos de estos chicos no conocen ninguna de las lenguas oficiales, catalán y castellano.

El plan de acogida busca favorecer la inclusión de los chicos nuevos al centro, para ello se realiza una entrevista con la familia y una evaluación inicial del alumno (calcula y lengua). También se revisa la documentación académica previa del alumno. Se proporciona a la familia información sobre servicios de becas, servicios sociales, recursos que puedan resultarles útiles.

“S’entén el recurs d’aula d’acollida com un espai obert, flexible i dinàmic per atendre l’alumnat nouvingut, que proporciona de manera accelerada recursos conversacionals i facilita la incorporació activa de l’alumnat nouvingut a l’aula ordinària”

Se asigna al alumno a un curso de ESO y se le asigna un compañero que pueda ayudarle en la comprensión e integración en el grupo clase. Durante un tiempo pasará gran parte del horario de clases en el aula de acogida donde sobretodo se trabaja el dominio de la lengua y la acogida emocional, para favorecer así el seguimiento de las clases ordinarias y su socialización. Es en esta aula donde se les introduce también en la educación intercultural.

A part de la competència lingüística, des de l’aula d’acollida s’estimula el coneixement del seu entorn més proper i es treballen les festes tradicionals catalanes, de la ciutat i del barri. És per això que es fa una tasca preparatòria diversa consistent en : cerca d’imatges i informació, planificació d’un itinerari, sortides i converses sobre les mateixes, altres activitats relacionades (redacció, dibuix...). És molt gratificant veure aquest variat nombre d’alumnes com es meravellen quan passegen per Les Rambles el dia de Sant Jordi, com miren llibres o d’altres sortides com per La Mercè, Santa Eulàlia, Nadal... (Pla d’atenció a la diversitat PAT, 2010, p. 15)

El alumno asiste con su clase a aquellas asignaturas que requieren menos competencia lingüística como educación física o plástica. El aula de acogida es un recurso temporal, poco a poco, según vaya avanzando en sus aprendizajes, irá pasando más horas en la clase ordinaria hasta su total incorporación. El tiempo de estancia en el aula de acogida puede variar entre uno y dos cursos académicos, cada trimestre se revisa el progreso del alumno y se valora la incorporación progresiva en algunas asignaturas.

Diversificación curricular

Las Aulas de Escolarización Compartida (AEC), son conocidas como Talleres por la comunidad escolar. Implican una organización curricular distinta y una permanencia distinta en el centro. Los alumnos que participan asisten, en horario lectivo, a diversas entidades del barrio para realizar distintas actividades. La incorporación a estos programas es voluntaria, tanto el alumno como su familia tienen que aceptar.

La finalidad de estos Talleres es favorecer, a partir de unos contenidos distintos, que los alumnos alcancen los objetivos y las competencias básicas de la etapa para obtener el título de graduado en ESO, mediante una metodología específica y personalizada (PAD).

El tipo de alumnos que asisten a Talleres son, según el Plan de Atención a la Diversidad, los que encontramos en la tabla 20.

Con poca autoestima, absentismo.
De difícil asunción de acuerdos.
Rechazo al sistema escolar.
Bajo ritmo de aprendizaje escolar (retraso escolar).
Resultados académicos insuficientes, con prácticamente ninguna posibilidad de superar la ESO solo por la vía ordinaria.
Perfil de riesgo social.
Con poco o ningún apoyo familiar.

TABLA 20. TIPOLOGÍA DEL ALUMNADO DE TALLERES

Durante el curso 2013-2014 asistí a algunas de estas sesiones, se encargan de ellas dos profesoras del centro y los profesionales de las distintas asociaciones. En concreto se realizaban: un taller de percusión con la asociación Xamfra, un taller de carpintería en Impulsem y actividades en el Casal dels Infants. El grupo de alumnos estaba conformado por 12 alumnos de 3º y 4º de ESO.

Las Unidades de Escolarización Compartida (UEC), permiten a los alumnos trabajar los contenidos de la etapa en relación a actividades prácticas vinculadas a distintos oficios, en un centro distinto. Estos programas quieren favorecer la obtención del título de graduado de ESO y evitar el abandono escolar, mediante una metodología que les motive y les devuelva la confianza en sus posibilidades de éxito.

Saray no va al instituto los jueves por la mañana porque va a hacer peluquería a otro sitio. Me cuenta que Jonatan, que se fue de clase, está en una UEC de cocina y está muy contento. La profesora me dice que en talleres nunca tuvo problemas pero que le llegaron muchas quejas de clases. (Notas de campo, 13 de marzo de 2014)

Plan educativo de entorno

Forma parte de las medidas comunitarias que favorecen la atención a la diversidad del alumnado a la vez que se estimula la interacción con los recursos del barrio. Coordina y dinamiza la acción educativa de una zona más allá de la escuela. Participan los centros educativos de la zona, la inspección educativa, los servicios educativos, los estamentos de las administraciones implicadas en educación y las distintas asociaciones y entidades del barrio que quieren colaborar activamente.

Sus objetivos generales, recogidos en el Plan de Atención a la Diversidad (2010), son:

- Conseguir el éxito escolar de todo el alumnado en todas sus dimensiones: personal, social, académica y laboral para que todos adquieran las competencias necesarias para responder de manera satisfactoria a los retos de la vida cotidiana y tengan las habilidades sociales y las actitudes idóneas para convivir en la sociedad actual.
- Promover la cohesión social por medio de la educación intercultural, la equidad y el fomento del uso de la lengua catalana, para contribuir a crear un espacio común de valores compartidos por toda la ciudadanía que favorezca la convivencia desde el respeto a la diversidad.

Entre las distintas participaciones del Instituto en el plan educativo de entorno encontramos, entre otros, los proyectos de: lectura para todos, música y convivencia, todos hacemos deporte, acompañamiento al estudio, salud y escuela y Punto de Información para jóvenes.

Quiero detenerme en el **punto de información para jóvenes**, conocido en el centro como Punt JIP (Joven infórmate y participa). Su finalidad es promocionar su participación en el ámbito educativo y fomentar iniciativas orientadas a la cohesión social y al fomento de la interculturalidad, así como dar a conocer la oferta de actividades escolares en la zona. (PAD) En el centro se determina un lugar visible donde un día a la semana, los viernes, un dinamizador se encuentra disponible. La persona dinamizadora ese coordina con el coordinador pedagógico del centro y con los alumnos delegados.



ILUSTRACIÓN 14. PUNT JIP.

El punto lo encontramos en el vestíbulo de la entrada, en un sitio visible, la dinamizadora, facilita información de interés para los jóvenes, en distintos temas, participación en el consejo escolar, salud emocional, drogas, conductas de riesgo... Los alumnos se acercan a la dinamizadora a realizarle preguntas y comentar información.

2.1.2. Plan de acción tutorial (PAT)

La acción tutorial es un conjunto de acciones educativas cuyo objetivo es potenciar la madurez de los alumnos, su autonomía y la capacidad de tomar decisiones coherentes y responsables, de manera que todos los alumnos consigan un mejor crecimiento personal y una buena integración social. También tiene que contribuir al desarrollo de una dinámica positiva del grupo clase y la implicación en la dinámica del centro (Plan de Acción Tutorial, 2015).

La acción tutorial comporta una planificación a lo largo de los años de escolarización, una implicación del profesorado, no solo el profesor tutor sino todos aquellos vinculados al grupo clase y al ciclo y etapa. Se adapta a la diversidad del alumnado y procura adelantarse a la aparición de dificultades. Está orientada a la toma de decisiones y abierta a los diferentes agentes educativos.

Tal como señala el Plan de Acción Tutorial del centro para favorecer el proceso de formación integral del alumno, en la acción tutorial se tiene que considerar el desarrollo, junto a las

familias, de los aspectos de desarrollo personal, orientación escolar, orientación académica y profesional y convivencia y participación.

- Desenvolupament personal: autoconeixement, organització del temps d'estudi i de lleure, valors i cura de la imatge, emocions i afectivitat, autoregulació i hàbits de vida...
- Convivència i participació: relació amb els altres, participació al centre, habilitats socials, resolució de conflictes, habilitats comunicatives, valors per viure en democràcia... (Plan Acción Tutorial, 2015, p. 2)

Es en el marco de la acción tutorial que encontramos las actividades de bullying, el trabajo de coeducación, la semana contra la violencia de género o el día de la mujer trabajadora, así como la participación en las celebraciones de final de primer trimestre, carnaval y Sant Jordi.

En este centro además del profesor tutor de grupo, todo el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria cuenta con un tutor personal, que se encarga de hacerle un seguimiento individualizado, junto a su familia y se coordina si es necesario con los distintos apoyos que reciba el alumnado. Por lo general el profesor tutor individual es parte del equipo docente del alumno. Cada profesor tiene asignado un máximo de 7 alumnos, aunque el número puede variar en función de la carga lectiva o de otros cargos desarrollados en el centro.

2.1.3. Proyecto lingüístico de centro

En Cataluña las dos lenguas oficiales son el catalán y el castellano. En el instituto los alumnos se comunican sobre todo en castellano dado que gran parte del alumnado tiene una procedencia hispanoamericana y porque es además la lengua del barrio y la del entorno. Esas lenguas conviven con otras propias de otros países habituales entre compañeros de una misma nacionalidad.

En el instituto, tal como señala el proyecto lingüístico,

es treballa meritòriament des dels seus inicis per a la cohesió social. Aquest ha esdevingut l'objectiu marc que justifica tota la feina feta a partir del potencial dels i de les alumnes del centre, cadascun dels quals coneix més de tres llengües, segons la seva procedència (urdú, àrab, bengalí, panjabi, xinès, tagalo...) (2014)

Durante mi estancia en el centro he sido testigo de cómo los alumnos hablan en otras lenguas entre ellos.

Fatima y otra más, pero sobretodo hablaba ella que lleva aquí 7 años (y me cuenta que las otras 3) me empieza a contar, estas 2 chicas son mis mejores amigas, a estas dos les hablo en urdú a ellas en hindi, pero es lo mismo menos algunas palabras. Me dice, "te gustaría hablar nuestro idioma para entendernos, ¿no?" Le digo que claro. (Notas de campo, 9 de noviembre de 2012)

Tariq se levanta a preguntar a Naia como se dice algo en su idioma (no sé si panjabi o urdu, pero son de Pakistán), Naia me pregunta a mi si se cómo se dice la palabra *hell* (del inglés) en español, y entendiendo *help*, le digo ayuda y me dice no *hell*, de *go to hell*, infierno. En ese momento Felipe le ha pedido a Tariq que vuelva a su sitio. Cuando se va

Tariq se gira y me pregunta cómo era la palabra, “infierno”. (Notas de campo, 7 de noviembre de 2013.)

Cuando hablan entre ellos en su idioma, me dice aquí no hay sustitutos Judith, tendrás que ir a la escuela oficial a estudiar urdu, media Asia habla urdu y dice el otro y media Barcelona ja, ja. (Notas de campo, 17 de enero de 2014)

Tal como señala el proyecto lingüístico cuando los alumnos acaben la etapa educativa, tienen que: a) dominar el catalán, lengua de cohesión y de aprendizaje; b) dominar el castellano; c) conocer una o dos lenguas extranjeras para conseguir que sean usuarios y aprendices capaces de comunicarse y acceder al conocimiento en un entorno plurilingüe y pluricultural; d) tienen que tener una actitud abierta, respetar las lenguas y culturas presentes en el entorno donde viven e interesarse, y también lo tienen que hacer respecto a otras más lejanas, de las que pueden aprender y enriquecerse personalmente, pese a no aprenderlas.

Durante el primer año de la investigación encontré en la web del instituto que el centro tenía una asignatura optativa llamada “entre lenguas”, que acercaba los conocimientos sobre distintos idiomas y favorecía el aprendizaje de los usos de la lengua, así como elementos comunes entre ellas. Y tenían un blog en el que iban introduciendo entradas los alumnos.

Dado que muchos de los alumnos utilizan el castellano con sus compañeros, pese a no tener origen hispanoamericano, y en casa mantienen la lengua de origen con los padres, el centro considera muy importante incidir en la enseñanza y aprendizaje del catalán para solucionar el escaso conocimiento de la misma por parte de los alumnos. Aun así, se parte de que la lengua castellana no es una de las lenguas habituales en casa de los alumnos.

Se destaca la importancia de que las clases sean en catalán. “és molt important que l'alumnat rebi les classes en llengua catalana i la faci servir en situacions comunicatives diverses (formals i informals), per anar millorant la seva capacitat de comprensió i expressió en aquesta llengua”

De ahí que cuando llegan los nuevos alumnos se trabaje especialmente el catalán en el aula de acogida ya que es la lengua vehicular en el centro.

Salimos hacia la rambla del Raval y las chicas pakistaníes del otro día al fondo de clase me sonrían y se me acercan, com et dius? (¿cómo te llamas? en catalán) Y empezamos a hablar, mientras hablo con estas 2 que me dicen “no parlem molt” le digo ¿catalán / castellano o de costumbre de otra manera? y me dicen que no hablan mucho castellano/catalán aún. (Notas de campo, 9 de noviembre de 2012)

El centro desarrolla diversas actividades para potenciar el uso del catalán, tiene un proyecto de lectura que destina determinados momentos para la lectura, celebra un concurso literario en Sant Jordi, un concurso de lectura en voz alta, tiene una revista del instituto, participa en el jocs florals escolars,...también para el castellano, la participación en el concurso de lectura así como la participación en el diario del Raval o de la revista del instituto.

La revista del centro se nutre de artículos redactados por los alumnos en diversas asignaturas, se redacta en catalán menos los artículos que tienen relación con las asignaturas de castellano e inglés.

Número 2 de la Revista!!! Yassir, Nur, Raúl, Marwa, me señalan lo que han hecho. Hay un artículo sobre el proyecto de la filmoteca y un texto escrito por Nur y Marwa. (Notas de campo, 28 de marzo de 2014)



ILUSTRACIÓN 15. DIFERENTES NÚMEROS DE LA REVISTA DEL CENTRO.

Un aspecto importante de las lenguas en el centro es también el alto nivel de inglés que tienen algunos de los alumnos, lo que además de favorecer el desarrollo del aprendizaje de esa lengua en la asignatura, permite utilizarla como lengua vehicular entre alumnos en diversos contextos.

Fath, Hassan y Tareq hablaban entre ellos y sueltan frases en inglés. Les pregunto también en inglés cuando contestan a las preguntas que hay que hacer en clase y demás, next week, not today. Tienen fluidez con el idioma. (Notas de campo, 17 de enero de 2014)

El centro quiere que el proyecto lingüístico facilite una metodología de lenguas y contenidos. Un grupo de profesores ha realizado algún curso de inglés, otro grupo ha realizado un curso de lengua urdú. Un detalle importante es que el centro además tiene especial cuidado en dar un uso no sexista del lenguaje.

2.1.4. Proyecto de Mediación

El centro tiene un servicio de mediación, como recurso para todo aquel que lo necesite. El equipo de mediación, conformado por la psicopedagoga, la técnica en integración social y la jefa de estudios, así como por un grupo de alumnos que se han formado como mediadores y que ayudan en las tareas de prevención y resolución de conflictos. Los alumnos pertenecen a alumnos de 2º a 4 de ESO así como los de bachillerato, los de 1º de ESO no participan porque no han recibido todavía formación específica.

Los objetivos que persigue este servicio de mediación, tal como se recoge en la memoria del centro 2014-2015, son los que se indican en la tabla 21.

Mejorar las relaciones interpersonales
Aprender a analizar y delimitar un conflicto y determinar si es mediable o no.
Aprender a hacer introspección para determinar las emociones, los intereses y las necesidades propias y saber expresarlas.
Aprender a escuchar y a ponerse en el lugar del otro para poder comprender sus emociones, necesidades e intereses.
Aprender a generar alternativas posibles para dar solución al conflicto.
Aprender a consensuar alternativas que resuelvan las necesidades de todas las partes en conflicto.
Reflexionar sobre las tipologías de conflicto que aparezcan con más frecuencia.
Buscar y generar en el instituto nuevas culturas de tolerancia hacia los problemas de los otros.

TABLA 21. OBJETIVOS DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN.

Los mediadores firman inicialmente una hoja de compromiso e imparcialidad. Después hacen una intervención en las clases donde explican el proyecto y se organizan como referentes para los conflictos que puedan surgir en el centro. Cuando se da un conflicto un mediador alumno y una de las profesoras realizan la mediación y firman una hoja de compromiso con los acuerdos de mejora que se han establecido.

Antes de empezar la clase hablo con Hassan y me cuenta que es Mediador y que este año no hay conflictos pero que el año pasado tuvo que mediar en varios, sobre todo los de los pakis porque se peleaban fuera. (Notas de campo, 28 de marzo de 2014)

Igualmente, la mediación se trabaja desde el currículum, con el proyecto de bullying en 1º de ESO, el de violencia en 4º y las optativas de mediación y competencia social en 2º

El equipo de mediación colaboró con la red antirrumores de Barcelona y realizaron un vídeo contra los rumores y los estereotipos, para fomentar el espíritu crítico.

El proyecto de mediación favorece también el sentimiento de pertenencia, al centro, al barrio y a la ciudad.



ILUSTRACIÓN 16. PROMOCIÓN MEDIACIÓN

2.1.5. Proyectos con otras entidades

En este apartado quiero destacar un par de proyectos que ha realizado el centro en colaboración con otras entidades, uno con el Síndic de Greuges, el defensor del pueblo, centrado en el trabajo de los derechos humanos y otro en colaboración con la Filmoteca centrado en la identidad y la diversidad cultural.

Síndic de Greuges, el defensor del pueblo

Durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014, el centro colabora con el defensor del pueblo. Se seleccionan dos estudiantes como representantes del centro.

El defensor del pueblo ha impulsado la creación del Consejo Asesor Joven, formado por jóvenes de 14 y 15 años, dirigido por la adjunta para la defensa de los derechos de los niños y los adolescentes. El propósito de este consejo es debatir y captar la opinión de los jóvenes en relación a distintos temas que afectan a sus derechos.

Este consejo está formado por jóvenes de 10 centros de distintas características y hay dos representantes por centro. El Consejo se reúne en algunas ocasiones para trabajar distintos temas, en horario no lectivo.

Por lo general se les envía a los alumnos representantes unas actividades para reflexionar y desarrollar con sus compañeros en el aula que luego ellos van a llevar para la sesión presencial con el equipo del consejo asesor de jóvenes. Al final estas informaciones se incorporan al informe anual sobre los derechos de los niños y los adolescentes que elabora el defensor del pueblo. También realizan una visita al Parlamento de Cataluña.

Apadrina tu equipamiento. Filmoteca

La iniciativa de “apadrina tu equipamiento” impulsa la colaboración entre los equipamientos culturales y los centros educativos del Raval para desarrollar proyectos dentro del currículo académico. Las actividades se realizan dentro el aula y en las instalaciones del equipamiento cultural.

Durante el curso 2013-2014 se realiza el proyecto “Capturant identitats”, en este proyecto participan 12 alumnos de 4º de ESO, durante todo el curso escolar.

Tal como recoge la web de la filmoteca en una noticia el 2 de enero del 2014, el proyecto tiene como objetivo la alfabetización audiovisual entre los jóvenes del barrio del Raval y de Gàlata Istanbul (Turquía) para trabajar los conceptos de identidad y percepción mediante herramientas audiovisuales.

El proyecto se inicia con un proceso de reflexión sobre el concepto de identidad, a continuación, se incluye una formación sobre técnicas de fotografía, a partir de ahí los jóvenes realizan imágenes sobre aspectos de su identidad, a partir de aquí realizando un trabajo en grupo se seleccionaban 3 fotografías, por persona, que reflejasen su identidad. Estas fotografías se envían a los participantes de la otra ciudad, así como un texto con la explicación de las mismas y del mismo modo se reciben las de los otros participantes. Al final de proyecto se realiza una exposición con el trabajo de todos los participantes. Ver anexo 14.

Esta tarde hacen la exposición del proyecto de la filmoteca y Marwa me invita a ir. También Raúl me pregunta si voy a ir y Fath me pregunta que qué hago esta tarde y si voy, claro que voy. (Notas de campo, 6 de junio de 2014)

Por la tarde voy a la exposición y los chavales están encantados, esta Pedro, el director, Dani, la jefa de estudios, la profesora del aula de acogida y 3 profesoras más.

Los chicos hacen muy bien lo que tienen que hacer, comentan con la gente, agradecen en su discurso... Vemos la exposición y hay una pica pica. (Notas de campo, 6 de junio de 2014)

El proyecto y la exposición del mismo salieron en algunos medios de comunicación, lo que favorece la visibilidad del barrio y del centro educativo, así como el sentimiento de pertenencia de los jóvenes.



ILUSTRACIÓN 17. INVITACIÓN A LA INAUGURACIÓN DE LA EXPOSICIÓN CAPTURANT IDENTITATS.

Hasta aquí una muestra de algunas de las actuaciones del Instituto Miquel Tarradell en relación al tratamiento de la Educación en derechos humanos y la diversidad cultural. Me ha resultado imposible reflejar todos sus proyectos y acciones dado que cubren un abanico muy amplio.

Lo que queda reflejado es la interculturalidad como contenido transversal, donde “el desarrollo de la racionalidad en diálogo con la alteridad se realiza con la “impregnación curricular”, teniéndola presente en los objetivos de varias materias y entre los distintos niveles educativos o ciclos”(Fernández, Tejedor y Quintano, 2012, p. 56) y como elemento clave del funcionamiento del centro en general.

2.2. Celebraciones

Las celebraciones escolares son importantes ya que favorecen la participación de los alumnos y la implicación en el centro y en el entorno, así como en la cultura local.

Como señala Martínez (2005)

Este territorio local, escolar, educativo, abierto a otros espacios e influencias, se caracteriza por ser el lugar donde se viven e intercambian sentimientos, un lugar o espacio que tiene como centro escolar una *geografía sentimental* que resulta ser un

componente fundamental de la formación, que condiciona y le da un sentido concreto al currículum, a la educación. (p. 19)

Y tal como el autor añade “La comunidad escolar está contenida y contiene a la comunidad local, la reproduce a la vez que la conforma. El barrio, la ciudad son espacios educativos que a su vez se comunican con otros” (p. 19).

Se favorece a partir de estas celebraciones el sentimiento de pertenencia, pertenencia al centro, al barrio, a la ciudad. Un aspecto de gran importancia dado que es una forma de ciudadanía. Tal como sugieren Osler y Starkey (2005) “citizenship has three essential and complementary dimensions. It is a *status*, a *feeling* and a *practice*” (p. 9).



ILUSTRACIÓN 18. PASTELES CON REFERENCIA AL INSTITUTO.

En las fotos dos pasteles, cada uno perteneciente al concurso de pasteles de años distintos, en el que hacen referencia al instituto. En el caso del pastel con iniciales pregunte qué significaba MT y varios estudiantes que tenía alrededor de la mesa me dijeron “Miquel Tarradell”

Aunque muchas de las fiestas locales tengan un origen religioso, cristiano, y pueden parecer inapropiadas en una escuela que valora y promueve la diversidad cultural y que además se declara laica, hay que considerar que como Barquín (2009) nos recuerda:

el origen religioso de gran parte de las fiestas es hoy en día, para la mayoría de los ciudadanos, un elemento remoto y casi olvidado; en la actualidad, la mayoría de quienes participan en dichas fiestas no son practicantes y, a menudo, ni siquiera creyentes. Se han convertido en simples celebraciones y ritos que marcan momentos del año. (p. 92)

El centro se refiere a la fiesta de navidad como fiesta de fin de trimestre.

Otras fiestas en las que los chicos participan son Sant Jordi, que es la fiesta del libro y la rosa en Cataluña y Carnaval. Para Sant Jordi los chicos de 4º curso ponen una parada en la Rambla del Raval donde venden algunas cosas que han hecho ellos mismos, llaveros, puntos de libro, porta velas que han hecho en talleres, ... intentan recoger algo de dinero para las colonias de fin de curso. Para Sant Jordi además se celebra un concurso de carteles entre los alumnos y los

alumnos de talleres que han estado preparando una canción y un poema en el taller de percusión lo ponen en escena.

Fui a la paradeta de Raval y les compré un par de llaveros. Estuve charlando con Fath y Taher, con las chicas. Me indicó Fath que en una parada regalaban libros sobre el islam y fui a buscar alguno sobre la mujer y el islam.

Luego fuimos al teatro a ver el grupo de talleres tocando y luego la entrega de premios. (Notas de campo, 23 de abril de 2014)

En Carnaval los alumnos participan de la fiesta, se disfrazan y bailan y hacen comidas. Los alumnos de 4º también venden algunos tickets de comida para ir recaudando dinero para las colonias.

Al entrar en el cole me encuentro a Nur con otra niña y me venden un ticket para el carnaval para almorzar, 1€. (Notas de campo, 13 de febrero de 2014)

Antes de entrar Marwa y Nur me dicen que están enfadadas porque no fui a carnaval, me cuentan que bailaron con Amir y que me lo perdí todo. Les pido que me lo cuenten y les pregunto si hay fotos, me dicen que no. Marwa también cocinó.

Dalil y Kamal ya han acabado les pregunto si se disfrazaron y me dicen que sí que, de mimos, que ganaron los de 1º que iban de fichas de dominó y que Imran e Imran y otro chico de otro 4º bailaron, me dice que tiene fotos y vídeo en el móvil y les digo que me los enseñe luego. (Notas de campo, 5 de marzo de 2014)

La fiesta de fin de curso, es una fiesta donde los alumnos de 4º de cada año tienen su momento especial ya que cierran una etapa y algunos alumnos se despiden porque el próximo curso no continúan en el centro. También se realizan talleres y de nuevo vuelven a realizar platos variados. La oferta de los talleres a los que se apuntan los alumnos es variada, así por ejemplo en junio de 2013 había para escoger Breakdance, Capoeira, Cocina, Manualidades, Bollywood y Diverdanza, Henna, Básquet y Fútbol.

Si consideramos las directrices sobre la educación intercultural de la UNESCO (2013), y sus 3 principios:

1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a toda una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.
2. La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
3. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

Me atrevo a afirmar con todo lo observado y por todo lo expuesto que por lo que respeta a la educación intercultural, el centro va en la línea de las directrices de la UNESCO.

3. El profesorado

Es importante dedicar un apartado al profesorado ya que “Teachers are the human link between policies, curricula and learners” (Tibbitts, 2015, p. 55) pero es necesario que nos detengamos también en las características del alumnado.

Según el Plan Acción Tutorial del centro, los alumnos son adolescentes que, como el resto de adolescentes de su época, se caracteriza por ser usuario de la cultura de la imagen, poco habituados a la lectura, a la reflexión y a la conversación en los diferentes ámbitos sociales. Ello comporta en ocasiones problemas y retrasos en el dominio de la lengua, en la adquisición del pensamiento abstracto y en la iniciativa y la autonomía personal. Además, suele estar acostumbrado a una protección permanente.

Un 25 % del alumnado pertenece a la clase medias, un 40% a la clase media baja o clase baja y un 35% de casos con entornos familiares muy degradados y desestructurados.

En función de su historia académica a su llegada, simplificando mucho, hay dos grandes grupos. Un 40% con una escolarización normalizada y posibilidad de superar la ESO. Y un 60 % que comprenden en distintas proporciones ciertas carencias en el desarrollo intelectual, en los conocimientos mínimos y habilidades adquiridas y en su maduración personal. Dentro de este grupo, un 20% sufre graves hándicaps de todo tipo y exigen una acción tutorial extraordinaria para no verse abocados al fracaso y la marginación escolar.

Se desprende la importancia del papel de las tutorías y del valor añadido de las tutorías individuales en el centro. El hecho de que todo el profesorado esté implicado en la atención personalizada de los alumnos y en su desarrollo favorece una actitud de escucha y de colaboración, así como una predisposición a la atención que puede permitir la detección de detalles significativos que faciliten una respuesta a las necesidades de los alumnos. Ya sea una respuesta emocional como práctica.

De camino a talleres la profe me cuenta que Elaid últimamente está muy nervioso, resulta que además de tomar Monster, una bebida energética, el otro día se fijó que masticaba una cosa, como unas semillas y otro día se fijó en el nombre y lo buscó, lo venden en el paki y es estimulante. (Notas de campo, 3 de abril de 2014)

Le pregunta a uno de los chicos que le dice que no ha traído los papeles porque no quiere estudiar más. Las 2 profesoras le preguntan qué hará cada día del año que viene, no sabe. La tallerista empieza a decirle que algo habrá que le guste y al final decide preinscribirse a un grado de un año. Y luego si realmente no quiere hacerlo que no se inscriba. La profesora se ha ido con él a hacerlo. (Notas de campo, 22 de mayo de 2014)

La tutoría individual propicia el espacio para trabajar el crecimiento personal: aprender a ser uno mismo, aprender a ser autónomo, aprender a aprender, aprender a comunicarse y aprender a vivir juntos.

Van Zanten (2005) afirma:

Research on ‘effective schools’ has shown, for instance, that some schools are more successful than others in helping children learn and that this ‘effectiveness’ is related to

certain organisational characteristics, such as good pedagogical leadership by principals and head teachers or the existence of teachers' collaborative cultures. Research has also shown that effective schools are characterised by a collective ideology centre on learning and based on the hypothesis or belief that all children can learn(p. 162)

El centro recoge en su Proyecto educativo de centro la visión integral de la educación como uno de sus principios, como proceso holístico “que té en compte la diversitat de capacitats, d'interessos i de ritmes d'aprenentatge de cada alumne/a, amb la finalitat de desenvolupar aquestes capacitats, destreses i valors en tots els àmbits de la vida personal, familiar, social i professional.”En el mismo documento encontramos la importancia que se otorga al trabajo cooperativo de todo el equipo docente para dar una respuesta coherente a todo el alumnado.

Los profesores tienen un tiempo destinado a las diversas reuniones a las que tienen que asistir en el ejercicio de su participación. En este caso no solo se reúnen cuando está destinado el momento, sino que además suelen coincidir mucho durante las pausas.

Al salir Dani me invita a tomar un café en un lugar cercano y me comenta cosas de funcionamiento, que se reúnen mucho los profesores. (Notas de campo, 5 de noviembre de 2012)

Dani me dice de tomar un café y vamos a una terraza donde está la profesora de catalán, luego se suman el profesor de sociales, la tutora de 4º y después llega el profe de tecnología y el profesor de música.

Pasa también la jefa de estudios y Dani me la presenta. (Notas de campo, 9 de noviembre de 2012)

Además de reunirse, los profesores también trabajan conjuntamente en las actividades a realizar por parte de los alumnos.

Mañana saldrán en 4 grupos, van a ver la exposición de World Press Photo 2012. La profesora de plástica les ha explicado el dossier de actividades desde el punto de vista artístico. Dani les plantea trabajar desde la ética. No añadiendo más trabajo al dossier, sino que haciendo lectura desde ética. Trabajando desde los conflictos y las realidades objetos de las fotografías. (Notas de campo, 17 de diciembre de 2012)

Dentro del plan de formación del profesorado, durante el curso 2014-2015, 12 profesores realizaron un Taller de urdú como plan de formación, el objetivo del mismo era comprender la cultura de los alumnos a través de la lengua. Lo que nos da una idea del interés por conocer mejor a los alumnos y de su nivel de implicación.

Otras muestras de la implicación del profesorado la encontramos reflejada ya sea en distintas noticias de los periódicos en relación a la lucha contra el aumento de la ratio de alumnos como por las becas comedor, así como en el detalle de llevar galletas para que los niños que no tienen almuerzo puedan comer a la hora del patio.



ILUSTRACIÓN 19. IMÁGENES RELACIONADAS CON LA RATIO.

Para conocer la valoración de los profesores sobre la Educación en derechos humanos en concreto y las posibilidades que consideraban que tenían de trabajar la EDH en sus clases, realicé un cuestionario en el curso 2013-2014. El cuestionario consistía en 10 preguntas abiertas sobre el tema (Anexo 10). Lo contestaron 9 profesores, si consideramos que en el equipo de la ESO hay una treintena de profesores y de estos una veintena en el 2º ciclo, no son pocos.

Las asignaturas que imparten los profesores que contestan el cuestionario son variadas, Matemáticas, física, química, filosofía, ciencias sociales, geografía e historia, educación ético-cívica, educación para la ciudadanía y derechos humanos, lengua y literatura castellana, francés, informática, biología, tecnología, economía, plástica.

Ante la pregunta “¿Crees que la escuela debe ofrecer a los estudiantes una educación en derechos humanos?” Todos coinciden en que sí, algunos con matices recogidos en la tabla 22, pero se parte de que sí es algo que debe darse en las escuelas.

Sujeto 1	- Sí, pero como en otros aspectos educativos, la familia debería (idealmente) plantar la semilla.
Sujeto 2	- Sí
Sujeto 3	-Indudablemente me parece imprescindible
Sujeto 4	-Por supuesto
Sujeto 5	- Sí. Esta se puede encontrar presente en todos los ámbitos.
Sujeto 6	- Sí
Sujeto 7	- Sí, aunque no sé si como asignatura o dentro de cada una de las materias
Sujeto 8	- Sí, como asignatura específica no
Sujeto 9	- Sí

TABLA 22. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 2 DEL CUESTIONARIO A LOS PROFESORES

Al preguntar si debería tratarse la EDH como competencia transversal o como específica de ciencias sociales, todos consideran que debería ser tratada como una competencia transversal y solo dos de los profesores consideran que no son excluyentes y que puede tratarse como materia transversal y específica.

Ante la pregunta de si trabajan la EDH en sus asignaturas, 6 dicen que sí, 2 dicen intentarlo en literatura y en economía y uno dice que “no específicamente, pero si como actitud” (sujeto 9). Sin embargo, cuando les preguntamos por algún ejemplo de cómo trabajan la EDH todos, incluido el sujeto 9, ofrecen algún ejemplo. Recojo estas respuestas en la tabla 23 porque ofrece una variada muestra de opciones que refleja cómo es posible introducir la EDH en las distintas asignaturas.

Sujeto 1	-Precisamente mediante el “ejemplo”. Trato desde hace relativamente muy poco aprovechar situaciones que requieren aplicación de disciplina para ello.
Sujeto 2	- Intentando llevarlos a la práctica.
Sujeto 3	- Ejemplos: el papel de la mujer en la literatura, (desde la edad media, la divinización, la misoginia, etc.), la igualdad en los textos...
Sujeto 4	- En mis asignaturas surgen cada dos por tres como se puede imaginar, pero es que en cualquier momento hay que hacer alguna observación o reflexión, como cuando no se respetan (a veces inconscientemente) y uno le dice al otro “negro de mierda”. A raíz de cualquier noticia en el diario sobre violación, también hay que hablar. Sobre el derecho a la educación, o a la sanidad, o a una vivienda digna, también les preocupa mucho.
Sujeto 5	- Muchísimos casos sobre enfermedades genéticas o no y su implicación en la sociedad. Uso correcto de los productos químicos, para salvar vidas, pero no para destruirlas
Sujeto 6	- Por ejemplo, los textos escogidos para leer y trabajar en clase pueden ser ideales. Uno de los últimos ejemplos: 1º ESO, lectura y comentario del poema de Blas de Otero “Pato”: en él, el poeta expresa sus deseos de ser “pato” porque los patos no saben de fronteras, ni de papeles ni de pasaportes. Los alumnos han entendido perfectamente la demanda de libertad que expresa el poema y hemos establecido una charla sobre las fronteras, los “sin papeles” y las violaciones de derechos humanos asociadas.
Sujeto 7	- Por ejemplo, cuando en el contexto de un problema aparece una situación que lo permite. Lectura de gráficos con niveles de educación de niños de distintos países por géneros...
Sujeto 8	- Hemos hablado sobre el papel de la banca en la crisis actual. Sobre contratos basura. Salario mínimo interprofesional, desahucios, etc.
Sujeto 9	- Comentando noticias escandalosas que salen en los medios

TABLA 23. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 4 DEL CUESTIONARIO A LOS PROFESORES

Cuando se les pregunta por las dificultades halladas al trabajar la EDH con los alumnos la mayoría dice no encontrar dificultades, tabla 24.

Sujeto 3	- Me parece interesante hacerlo y no suelo encontrar dificultades
Sujeto 4	- No muchas. Ellos entienden que lo que se les está exponiendo es serio, pero les interesan más unos derechos que otros.
Sujeto 5	- Normalmente ninguna. Los alumnos acostumbran a tener buenos principios morales y éticos
Sujeto 6	- No encuentro ninguna dificultad. Los niños y los jóvenes son con los que mejor se puede trabajar este tema, los más sensibles y de “corazón abierto”.
Sujeto 8	- En general les interesa
Sujeto 9	- Ninguna

TABLA 24. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 5 DEL CUESTIONARIO A LOS PROFESORES, SIN DIFICULTADES

Los que sí señalan dificultades concretas, apuntan a distintos aspectos recogidos en la tabla 25.

Sujeto 1	- La falta de conciencia de que lo que pudiera parecerles un juego (cuando se maltratan entre ellos, por ejemplo), sin la luz de la conciencia puede derivar, en el futuro, en abusos más serios.
Sujeto 2	-Que una cosa es predicar y otra dar trigo.
Sujeto 7	- requiere tiempo para trabajarlo en profundidad y no quedarse en meras opiniones.

TABLA 25. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 5 DEL CUESTIONARIO A LOS PROFESORES, CON DIFICULTADES

Estas respuestas sugieren una buena predisposición por parte del alumnado adolescente a la EDH, por el interés que muestran y sugieren además lo oportuno de dirigir esta educación en estas edades cuando son sensibles al tema y son receptivos. También las dificultades encontradas nos aportan otro motivo para trabajar en ese momento del desarrollo la EDH, es necesario facilitar la toma de conciencia desde edades tempranas para prevenir y evitar vulneraciones de derechos en el futuro.

Las otras dificultades halladas hacen referencia a la metodología propiamente, es cierto que un trabajo en profundidad requiere tiempo, y sobre todo es difícil llevar las cosas de la teoría a la práctica. Es interesante notar que la respuesta del sujeto 2 corresponde a un profesor que imparte las asignaturas de Filosofía, sociales, educación ético-cívica y educación para la ciudadanía y derechos humanos, por lo que se encuentra en la tesitura de trabajar la EDH en sus asignaturas con mayor frecuencia que otros profesores de otras áreas.

Al pasar del aula a la escuela y preguntar cómo creen que la escuela trabaja la EDH las respuestas, recogidas en la tabla 26, nos ofrecen valoraciones sobre la particularidad de la escuela, así como sobre la importancia del profesor en cada caso.

Sujeto 1	Principalmente maestros y profesores debemos ser un ejemplo. Eso no siempre es así y se requiere un profundo e intenso esfuerzo de auto mejora.
Sujeto 2	Como puede
Sujeto 3	Creo que se hace en varias materias, en otros momentos, como el día de la mujer trabajadora, en ética, en la materia de mediación
Sujeto 4	Bastante bien
Sujeto 5	Creo que al 100% ya que se encuentran unidas diferentes culturas e ideologías y se respetan entre ellas
Sujeto 6	Creo que mucho más y mejor que otras escuelas: de manera transversal, por motivación de gran parte del profesorado y en algunos niveles, haciendo todo lo posible por abrir espacios e intentar dar tiempo al tema: participación en el Síndic, por ejemplo.
Sujeto 7	Como puede cada uno, de manera individual
Sujeto 8	Me parece que depende mucho de cada profesor/a
Sujeto 9	Es una escuela especial. Creo que la actitud es importante

TABLA 26. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 6 DEL CUESTIONARIO A LOS PROFESORES

Es importante rescatar la idea por parte del profesorado, que comparto, de que la escuela es especial y que trabaja mucho el tema de la EDH, que además se corrobora con lo que he ido exponiendo en este capítulo.

Otro elemento a destacar es el papel de cada profesor individualmente y su libertad para hacer según considere. Esta idea surge de nuevo cuando se les pregunta sobre cómo interpretan que con la reforma desaparezca la educación para la ciudadanía y derechos humanos. Las recojo en la tabla 27.

Sujeto 2	- No creo que tenga mayor importancia. Lo importante son los valores que practicamos día a día y no lo que predicamos en clase.
Sujeto 7	Que si es para fomentar a nivel transversal sería un acierto, aunque creo que el tema no va por ahí... De todas formas, sigo pensando que para lo positivo y lo negativo, de momento el profesorado tenemos opción de decidir que se habla en clase y cómo se hace. Así que espero que en realidad no haya muchos cambios.

TABLA 27. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10 DEL CUESTIONARIO A LOS PROFESORES (1)

Otros profesores en cambio interpretan la pérdida de la educación para la ciudadanía con la reforma de manera crítica. Recojo sus respuestas en la tabla 28.

Sujeto 1	-Me parece esencialmente el resultado de una lucha de poder Iglesia- Estado (entendiendo Estado como el conjunto de la sociedad, con carácter aconfesional) sin embargo el tema es complejo. En una sociedad de índole materialista me parece fundamental la educación en valores, y si ha de tomar la forma de una “educación para la ciudadanía”, estoy muy a favor. Ya que la sociedad se encuentra inmersa en valores individualistas, competitivos, de consumo, etc., si no existe un contrapunto podríamos decir que es peligroso. Sin embargo, no confío en que materias de este tipo puedan resolver el problema general. Creo que el cambio debe ser más profundo. A mi parecer el modelo económico-social está necesitado de un remodelado profundo (podemos constatarlo en la gran crisis actual a todos los niveles). Puede haber sido hasta cierto punto útil, hasta el momento, pero ya no nos sirve y debe dejar paso a otro paradigma, pese a las aparentes resistencias que parece estar ofreciendo. Una vez el paradigma cambie, de lo cual estoy convencido, habría que reformular el papel, necesidad y alcance de materias como “educación para la ciudadanía” (...)
Sujeto 3	-Un abuso de un partido conservador que no está interesado en este tema y al que en el fondo no le interesa transformar la sociedad ni luchar por la igualdad de sexos, etc.
Sujeto 4	Pues como un desacierto más de todas las reformas educativas que se han ido sucediendo, pero en este caso como una intromisión de la iglesia católica en una educación que ha de ser aconfesional (al menos en la Pública)
Sujeto 5	Yo todo lo veo un sinfín de leyes que no deberían de cambiar tanto y estructurar mejor en sí todas las materias
Sujeto 6	Se trata de la estrategia consabida: elimina espacios de pensamiento crítico y podrás conducir mejor al “rebaño”.

TABLA 28. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10 DEL CUESTIONARIO A LOS PROFESORES (2)

Se refleja en estas opiniones un elemento común en la interpretación de esta actuación, un intento/abuso/desacierto por parte de un partido político conservador, de condicionar la educación, en determinados espacios, a favor de la religión en un Estado que es aconfesional. Con todo lo que ello implica en cuanto limita los espacios de pensamiento crítico que es un motor para el desarrollo de la EDH y el empoderamiento de los jóvenes, y con ello la consecuente transformación de la sociedad.

Visto el papel relevante de los profesores, era necesario referirnos a la formación de los mismos en educación en derechos humanos. De todos ellos, solo uno, profesor de sociales y educación para la ciudadanía, había realizado formación específica, en concreto unos cursos sobre derechos en dictadura, derechos en democracia y derechos de la mujer en las sociedades orientales. Ante la pregunta de si les gustaría recibir formación en EDH, cuatro responden que sí, a dos no les importaría y a tres ni les interesaría.

Estas respuestas son interesantes ya que como señala Tibbits (2015) el rol de los profesores y de su formación es clave.

A first key challenge is in relation to teacher training. Educators' interests and skills in implementing this curriculum are fundamental to its success. Educators require very specific preparation in order to carry it out effectively. EDC/HRE is not like any other subject, as it involves a knowledge of society but also an understanding of one's self; analytical skills but also wisdom in relation to appraising what is fair and just; participatory skills but also intercultural competences and feelings such as care for others and wanting to make a difference. (p. 42)

Hemos visto en capítulos anteriores como el desarrollo de la formación en EDH es uno de los retos a los que se enfrenta la misma EDH, ya que es importante el papel de la misma como multiplicador de la EDH en otros colectivos. El hecho de que los profesores no hayan tenido una formación específica pero no les importase ya que todos han considerado que era importante trabajarla en la escuela, nos lleva a plantearnos la necesidad de incorporar la EDH en la Educación superior.

A su vez es destacable ver cómo sin tener una formación específica en el tema existe una voluntad por parte del profesorado de aplicar la EDH en sus clases y en la escuela, tanto de manera transversal a nivel de currículo como de manera global y con actitud en la totalidad de la escuela.

Si tenemos en cuenta todo lo que hemos mencionado en este capítulo y consideramos la lista de comprobación de Amnistía internacional para determinar una escuela amiga de los derechos humanos, vemos que se dan los 10 principios globales que recojo en la tabla 29.

1- Is a community where equality, non-discrimination, dignity and respect underpin all aspects of school life.
2- Provides a learning environment in which all human rights are respected, protected and promoted.
3- Embraces inclusion in all aspects of school life.
4- Encourages all members of the school community to participate freely, actively and meaningfully in school life, including shaping school policies and practices.
5- Ensures that everyone in the school community has the information and resources they need to participate fully in school life.
6- Is fair, accountable and transparent in all its planning, processes, policies and practices.
7- Protects all members of the schools community by making safety and security a shared responsibility.
8- Integrates human rights into all aspects of teaching and the curriculum.
9- Works to empower all students to reach their full potential through education, in particular those students who are marginalized due to their gender, status or difference.
10- Empowers students and staff to become active members of a global community, sharing knowledge, understanding and learning with others and taking action to create a world where human rights are respected, protected and promoted.

TABLA 29. THE 10 GLOBAL PRINCIPLES OF HUMAN RIGHTS FRIENDLY SCHOOLS

Por todo lo expuesto anteriormente el centro se muestra como un instituto que tiene en cuenta tanto la educación en derechos humanos como la diversidad cultural, que procura responder a las necesidades actuales educativas y de adecuación a la sociedad multicultural que nos caracteriza.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo he reflejado como la escuela trabaja desde su totalidad la educación en derechos humanos y la diversidad cultural.

Empezando por los aspectos generales de funcionamiento, la estructura organizativa, el tipo de participación de distintos miembros de la comunidad, así como el ambiente general de la escuela, considerando los valores que promueve desde sus actuaciones hasta las mismas paredes y considerando la opinión de los alumnos.

A continuación, me he centrado en destacar los elementos que se trabajan desde el currículo en los distintos planes y proyectos del centro, teniendo en cuenta siempre los dos elementos clave de la investigación, EDH y diversidad cultural, destacando algunos de los proyectos que muestran las distintas maneras de abordarlos. He considerado además ese otro tipo de currículo en el que se incluyen las celebraciones escolares.

Para finalizar he dedicado un apartado al profesorado que tiene un papel destacado y privilegiado en la educación del alumnado, especialmente importante el rol de tutor y su implicación en el centro. Es además quien tiene la última palabra a la hora de llevar la EDH al aula y de escoger la manera en que lo hacen.

Lo que se puede concluir con todo lo expuesto en el capítulo es que el centro muestra múltiples formas de trabajar tanto la EDH como la diversidad cultural.

En el próximo capítulo me centro en estos elementos desde la dimensión meso, el currículo.

CAPÍTULO 6. LO QUE SE TRATA DENTRO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo combino los tres niveles de la institución macro, meso y micro pero abordé inicialmente el nivel meso donde se concreta la Educación en Derechos Humanos, el currículo. Da respuesta a los objetivos 1. Analizar la presencia de la EDH en un centro con gran diversidad cultural y 2 Inferir cómo se enseña y cómo se aprenden los derechos humanos, en particular al objetivo específico 2.1 Identificar las estrategias y recursos de valor para la EDH.

Para analizar el currículo me aproximé inicialmente al tipo de contenidos que se consideran en la planificación de las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y derechos humanos, Educación ética cívica y Ciencias sociales, geografía e historia por ser aquellas donde la EDH se da de forma específica. Presento a continuación una serie de temas que favorecen la Educación en Derechos Humanos y que pueden encontrarse en los distintos niveles de la institución, macro, meso y micro: diversidad cultural, género, religión y valores.

1. Contenido de las asignaturas

En este apartado trato el tipo de contenido que viene marcado en el currículo escolar para distintas materias.

En la tabla 30 recojo las distintas materias y el espacio que se da a la EDH, según lo que señalé en el capítulo 2 al hacer un análisis de la cabida de la EDH en las materias de ESO.⁹⁶

⁹⁶Considerando el decreto 143/2007 e ordenación de la enseñanza de Educación Secundaria Obligatoria

Materias	Espacio para la EDH
Lenguas	Competencia plurilingüe e intercultural. Apertura al Otro. Acceso a la información e interpretación crítica de la misma.
Ciencias Naturales	Uso del conocimiento científico para argumentar las actuaciones como ciudadanos responsables Gestión sostenible del medio. Salud.
Ciencias sociales, geografía e historia	Conciencia ciudadana. Que mediante el estudio de las diferentes realidades sociales pueda construir su propia visión del mundo a partir de: a) Confrontar percepciones y valores existentes. b) Reconocer y hacer suyos los derechos y deberes de la ciudadanía democrática. c) Descubrir sus raíces históricas. d) Reconocer su lugar entre los otros. e) Trabajar para la cohesión social. f) Construir el sentimiento de pertenencia y su identidad social, política y cultural
Educación física	Hábitos saludables y desarrollo bienestar personal. Competencia social centrada en las relaciones interpersonales y valores de respeto, aceptación y cooperación.
Desarrollo personal y la ciudadanía	Desarrollo ciudadanos responsables y democráticos. Transformación personal. Competencias y habilidades necesarias que favorecen una sociedad más libre, justa y equitativa.
Educación visual y plástica	Transformar información en conocimiento. Intercambio en interpretación información. Acceso a la cultura
Matemáticas	Pensamiento crítico, análisis de la realidad.
Música	Desarrollo recursos intelectuales, afectivos y sociales.
Tecnologías	Toma de decisiones uso objetos y procesos tecnológicos. Calidad de vida. Implicaciones para la sociedad.
Historia y cultura de las religiones	Comprensión de la realidad actual mediante el conocimiento de la influencia y el impacto de las religiones sobre las personas y la sociedad.

TABLA 30. MATERIAS ESCOLARES Y ESPACIO PARA LA EDH

Me centro especialmente en las asignaturas de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Educación ético-cívica que conforman la materia de Desarrollo personal y la ciudadanía por ser las que consideran la EDH específicamente y considero además la materia de Ciencias sociales, geografía e historia por el amplio espacio que encuentra la EDH en comparación con el resto de materias donde las posibilidades de trabajar la EDH son menores.

1.1. Asignaturas de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Educación ético-cívica

Como se ha mencionado en el capítulo 2, una de las maneras en las que se puede abordar la EDH en la escuela es integrándola en el currículo como asignatura específica. Cabe recordar que cuando realizo las observaciones de estas asignaturas sigue vigente la Ley Orgánica de Educación (LOE).

En la Educación Secundaria Obligatoria los objetivos de esta área del currículo son: aprender a ser y actuar de forma autónoma, aprender a convivir y aprender a ser ciudadanos y ciudadanas en un mundo global. Y se contemplan como competencias básicas las señaladas en la tabla 31.

Las competencias comunicativas:
1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual
2. Competencias artística y cultural
Las competencias metodológicas:
3. Tratamiento de la información y competencia digital.
4. Competencia matemática
5. Competencia de aprender a aprender
Las competencias personales:
6. Competencia de autonomía e iniciativa personal
Competencias específicas centradas en convivir y habitar el mundo
7. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
8. Competencia social y ciudadana

TABLA 31. COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA ESO SEGÚN LA LOE

La materia Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía, que incluye las asignaturas de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y de Educación ético-cívica, aunque contribuye al desarrollo de muchas de las competencias señaladas, destacan sobre todo las específicas centradas en convivir y habitar el mundo.

Ya que propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y ejercer la ciudadanía democrática; favorece la universalización de las propias aspiraciones y derechos para todas las personas; ayuda a generar valores como la cooperación, la solidaridad, el compromiso y la participación; valora la conquista de los derechos humanos y rechaza los conflictos entre grupos humanos y las situaciones de injusticia. Así pues, aspira al desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y fomenta la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, valorando la diferencia de sexos, pero reconociendo al mismo tiempo la igualdad de derechos y rechazando los estereotipos y prejuicios que fomentan situaciones discriminatorias. (Decreto 143/2007, p. 21918)

Los contenidos establecidos por el currículo oficial para Educación para la ciudadanía y derechos humanos de 3º de ESO, quedan resumidos en la tabla 32.

Identidad y autonomía
Identificación de los rasgos constitutivos de la propia identidad, incluida la identidad de género. Valoración de los intereses personales, del bienestar propio y de los otros. Expresión y gestión de las propias emociones y autogestión de las propias conductas.
Valoración de la dignidad, la libertad y la responsabilidad en la toma de decisiones, desarrollando la autonomía personal y la autoestima.
Conocimiento y cuidado del propio cuerpo, desarrollando hábitos de salud y movilidad segura e identificando conductas de riesgo.
Valoración de la diversidad de las relaciones afectivas y sexuales desde el respeto, la confianza, la igualdad y la capacidad de decisión, rechazando los prejuicios y estereotipos y las relaciones basadas en el dominio del otro.
Distinción y relación entre los derechos individuales y derechos colectivos y entre los derechos y deberes, reconociendo su carácter universal.

Convivencia y valores cívicos
Conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de otros documentos de carácter fundamental y universal y toma de conciencia de su necesidad y vigencia.
Identificación y rechazo de situaciones de incumplimiento de estos derechos a nivel global y análisis de la situación en el entorno próximo, por medio de la observación y la interpretación crítica de la realidad.
Reconocimiento de las diferencias de género como un elemento enriquecedor de las relaciones interpersonales. Valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en cualquier otro ámbito de relación.
Identificación y rechazo de comportamientos y actitudes discriminatorias (sexistas, misóginas, homofóbicas, xenófobas, de preponderancia de la fuerza física) en los diferentes ámbitos de relaciones escolares y en las relaciones personales y sociales de ámbito extraescolar.
Reconocimiento de la diversidad social, cultural, afectiva y de opciones religiosas y laicas que se manifiestan en nuestro entorno y manifestación de actitudes de sensibilidad, respeto y empatía hacia costumbres, valores morales, sentimientos y formas de vida diferentes a los propios, reconociendo los valores comunes.
Análisis de los regímenes democráticos, entre los cuales el estado español y la comunidad autónoma de pertenencia, reflexionando sobre sus regulaciones, el funcionamiento de sus instituciones y valorando su modelo contributivo.
Valoración de las administraciones (locales, autonómicas, estatales, europeas) en la prestación de los servicios públicos y de la importancia de la participación ciudadana en el funcionamiento de las instituciones.
Identificación de las normas de participación en las decisiones colectivas y en la gestión de conflictos. Valoración y aplicación del diálogo y la mediación como instrumentos para resolver los problemas de convivencia y los conflictos de intereses entre iguales y en las relaciones intergeneracionales.
Identificación y uso de los mecanismos de participación en el funcionamiento del aula y de la escuela y de los valores cívicos que están implicados. Valoración de las estrategias del trabajo en grupo como potenciador de estos valores.
Desarrollo de actitudes de comprensión, cooperación y solidaridad con personas dependientes y colectivos en situaciones desfavorecidas.
Respeto y valoración crítica por las opciones y planteamientos de los demás, desarrollando una actitud, autocrítica ante las opciones y planteamientos propios y la capacidad para expresar opiniones y juicios de forma asertiva.
Pertenencia y ciudadanía
Identificación, análisis y rechazo de las causas que provocan situaciones de marginación, desigualdad e injusticia social en el mundo, incidiendo especialmente en la privación de los niños del derecho a la educación.
Análisis de las causas y consecuencias de los conflictos a nivel mundial, reconociendo el papel de los organismos internacionales. Identificación de actitudes y estrategias de construcción de la paz desde el compromiso de encontrar soluciones a los conflictos.
Identificación de las relaciones existentes entre la vida de las personas de diferentes partes del mundo y de los criterios de igualdad, respeto y cooperación implicados en estas relaciones. Reconocimiento de acciones solidarias e iniciativas de voluntariado.
Defensa y cuidado del entorno, conociendo las repercusiones que tienen a nivel global las formas de vida y la gestión local de los recursos e identificando las buenas prácticas alternativas y de estrategias de consumo responsable.
Interpretación crítica de la realidad a través de los medios de comunicación, incluido el lenguaje publicitario, con el fin de desarrollar capacidades de elección responsables.
Aplicación de conductas responsables en torno a las TIC (autonomía, autocontrol, seguridad) y reflexión crítica sobre los valores y modelos que transmiten algunos juegos interactivos.
Valoración de la capacidad para adaptarse a una realidad en constante evolución, por medio de actitudes flexibles y abiertas. Valoración de la disponibilidad para encontrar soluciones a los problemas e intentar mejorar la realidad de manera crítica y responsable.
Práctica de normas cívicas por medio de la participación en actividades sociales del entorno próximo, asumiendo responsabilidades y trabajando de forma cooperativa.

TABLA 32. CONTENIDOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Mientras en la tabla 33 se especifican los contenidos establecidos por el currículo para Educación ético-cívica de 4º de ESO.

Capacidad crítica e iniciativa personal
Aceptación crítica de la identidad y los intereses personales, mostrando una actitud abierta hacia la transformación positiva. Expresión y control de las emociones y autogestión de las conductas, aprendiendo de los propios éxitos y fracasos.
Desarrollo de la capacidad crítica y la iniciativa personal para asumir la responsabilidad que implica el uso de la libertad de elección en la toma de decisiones morales, identificando los diferentes tipos de razonamiento implicados y reconociendo las coherencias y contradicciones entre los juicios y las acciones.
Identificación de la existencia de una conciencia ética, capaz de orientar la acción de manera libre y racional y en el contexto de las libertades y derechos humanos.
Reflexión y debate sobre los dilemas morales aplicados a conductas de riesgo que afectan a la salud o la integridad personal y a la de los demás, especialmente en relación con la sexualidad y las conductas adictivas y compulsivas.
Reflexión crítica sobre las conductas responsables en la utilización de las TIC (autonomía, autocontrol, seguridad, etc.) y en la movilidad vial.
Identificación y toma de conciencia de los elementos del contexto social y cultural, incluidos los medios de comunicación y la publicidad, que condicionan el sistema de valores propio y pueden influir en la propia toma de decisiones, analizando especialmente los estereotipos que tienden a imponerse como modelos de conducta.
Valores éticos para una sociedad democrática
Reconocimiento de la ciudadanía en su dimensión individual y social. Conceptualización y análisis de los principios éticos que están en la base de los derechos, deberes y libertades de las personas y de los colectivos. Distinción entre normas jurídicas y morales y entre derechos cívicos y políticos.
Análisis de la progresiva consecución de los derechos y libertades, percepción de su vigencia y consideración de algunos derechos emergentes (bioética, tecnoética, ecoética, etc.).
Identificación, análisis y rechazo de situaciones de incumplimiento de los derechos humanos a nivel local y global. Conocimiento de mecanismos para combatir el incumplimiento y la violación de los derechos humanos. Reflexión crítica sobre las garantías y límites de los derechos y las libertades.
Reconocimiento de las diferencias de género como un elemento enriquecedor de las relaciones interpersonales. Análisis de los estereotipos y prejuicios en torno a la identidad de género. Identificación y rechazo de la violencia de género, conociendo los medios de prevención y protección.
Identificación de las etapas principales de la conquista de los derechos de las mujeres y valoración de su situación actual en diferentes lugares, analizando las causas.
Interpretación del significado histórico y plural de las pautas culturales y valores morales de los individuos y las sociedades actuales, apreciando la diversidad, desde el reconocimiento de las libertades y derechos personales y colectivos y rechazando comportamientos y actitudes discriminatorios.
Identificación de los conceptos clave del sistema democrático (parlamentarismo, sistema electoral, pluralismo político, representatividad) y aplicación al análisis del sistema político español, reconociendo los valores democráticos de su funcionamiento y de sus instituciones y regulaciones.
Interpretación de la democracia como conquista ético-política de la comunidad y análisis de su significado ético, jurídico y político. Valoración de la necesidad de preservar la memoria histórica de la lucha por la democracia. Reflexión sobre la participación ciudadana en las democracias actuales. Valoración de la responsabilidad pública del Estado y de sus dirigentes hacia la ciudadanía.
Contraste de valores y argumentación de los valores propios. Respeto y valoración crítica de las opciones y planteamientos personales de los demás, desarrollando una actitud asertiva.

Ciudadanía en un mundo global
Reflexión sobre las transformaciones y desequilibrios sociales y económicos existentes en el mundo actual, analizando sus implicaciones en el mundo laboral del entorno, así como sus relaciones dentro de un mundo globalizado. Interpretación de las consecuencias sociales de la globalización de la economía.
Identificación y rechazo de situaciones de marginación, intolerancia, desigualdad e injusticia social en el mundo, desarrollando una conciencia ética.
Análisis de las causas y consecuencias de los conflictos a nivel mundial, reconociendo el papel de los organismos internacionales. Identificación de actitudes y estrategias de construcción de la paz desde el compromiso de las actitudes de convivencia.
Reconocimiento de la pertenencia a una ciudadanía europea y global, identificando los medios, tanto individuales como colectivos, para procurar un desarrollo humano sostenible y asumiendo estrategias de consumo racional y responsable.
Reflexión sobre los dilemas morales del mundo actual en el que se manifiesten planteamientos antropológicos y éticos diferentes, desarrollando un criterio propio a partir de la puesta en común y el contraste de informaciones, opiniones y valores.
Defensa y cuidado del entorno entendido como espacio común donde se desarrolla la convivencia y conocimiento de las acciones individuales y colectivas y de las políticas institucionales en pro de su conservación.
Interpretación crítica de la influencia de los medios de comunicación y de información en el mundo actual.
Análisis sobre el uso de las TIC en una sociedad democrática y reflexión crítica sobre los valores y modelos que transmiten algunos juegos interactivos.
Valoración de la racionalidad y de una actitud dialógica como medios para alcanzar una concepción del mundo flexible y abierta y adaptarse a una realidad en constante evolución. Compromiso por encontrar alternativas y soluciones a los problemas para intentar hacer un mundo más justo.
Reconocimiento de diversas formas de participación ciudadana, como el voluntariado, el asociacionismo y otros movimientos comprometidos en la defensa de los derechos humanos, y de los valores que aportan a la sociedad. Práctica de normas cívicas por medio de la participación en actividades sociales del entorno próximo, asumiendo responsabilidades y trabajando de forma cooperativa.

TABLA 33. CONTENIDOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA

A partir de las anteriores tablas se observa que hay una relación directa entre los contenidos de las dos asignaturas, así como una evolución de los mismos. En los dos casos en un primer bloque se trata de la identidad, pero en Educación para la ciudadanía y derechos humanos se hace más hincapié en el conocimiento personal y desarrollo de la autonomía y en el curso siguiente en Educación ético-cívica se centra más en la capacidad crítica del sujeto.

En el segundo bloque de contenidos, los dos cursos coinciden en tener como núcleo los valores. En el caso de Educación para la ciudadanía y derechos humanos en 3º de la ESO se tratan los valores cívicos porque se centra en el tema de la convivencia. En 4º curso, en cambio, se trabajan los valores éticos para una sociedad democrática.

El último bloque de contenidos de los dos cursos comparte el trabajo sobre la ciudadanía, pero en 3º de ESO se elabora a partir de la pertenencia de en la sociedad y en 4º curso va un paso más allá y se considera a un nivel más amplio, la ciudadanía en un mundo global.

En cuarto se incorpora la reflexión y el debate sobre dilemas morales.

En ambas asignaturas, se encuentra un contenido específico referido a los derechos humanos, como se refleja en la tabla 34.

Contenido	Tipo de contenido en DH	Curso
Conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de otros documentos de carácter fundamental y universal y toma de conciencia de su necesidad y vigencia.	Conocimiento instrumentos	3ºESO
Identificación y rechazo de situaciones de incumplimiento de estos derechos a nivel global y análisis de la situación en el entorno próximo, por medio de la observación y la interpretación crítica de la realidad.	Vulneración de derechos	3ºESO
Identificación de la existencia de una conciencia ética, capaz de orientar la acción de manera libre y racional y en el contexto de las libertades y derechos humanos.	Contexto DH	4ºESO
Identificación, análisis y rechazo de situaciones de incumplimiento de los derechos humanos a nivel local y global. Conocimiento de mecanismos para combatir el incumplimiento y la violación de los derechos humanos. Reflexión crítica sobre las garantías y límites de los derechos y las libertades.	Vulneración de derechos	4ºESO
Reconocimiento de diversas formas de participación ciudadana, como el voluntariado, el asociacionismo y otros movimientos comprometidos en la defensa de los derechos humanos, y de los valores que aportan a la sociedad. Práctica de normas cívicas por medio de la participación en actividades sociales del entorno próximo, asumiendo responsabilidades y trabajando de forma cooperativa.	Defensa DH	4ºESO

TABLA 34. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE DERECHOS HUMANOS

El trabajo sobre los derechos humanos se plantea de forma gradual. En 3º, Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos se inicia con la valoración de la libertad y la dignidad, después se trabaja la relación entre los derechos y los deberes y se introducen los derechos individuales y colectivos. Se presenta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros documentos y se identifican situaciones de vulnerabilidad. Se introduce la igualdad de derechos de hombres y mujeres, la no discriminación, y la participación. Hasta aquí se han tratado temas relacionados con los derechos humanos considerados de primera y segunda generación. Tal como mencionaba en el capítulo 2, los derechos de primera generación son los que giran en torno a la libertad, los llamados derechos civiles y políticos. Los de la segunda generación son los que giran en torno a la igualdad, que corresponden a los derechos sociales, económicos y culturales. En este curso se incide en el derecho a la educación de los niños al tratar temas de marginación y desigualdad e injusticia social. En el último bloque se incluyen los derechos de tercera generación, que son lo que giran en torno a la solidaridad/los pueblos, tratan la paz, el desarrollo y el medioambiente.

En 4º curso, partiendo de la existencia de una conciencia ética y de la libertad de acción en un contexto de derechos humanos, en el segundo bloque destaca el trabajo sobre derechos humanos al centrarse en la sociedad democrática, específicamente, los derechos cívicos y políticos, su consecución, la valoración de su vigencia y la necesidad de considerar derechos emergentes adecuados a la realidad actual e incide en los derechos de las mujeres. También se trabaja la vulneración de los derechos humanos y los de tercera generación en el tercer bloque y se incluye el trabajo específico sobre la defensa de los derechos humanos. Estos contenidos se encuentran reflejados en los libros de texto utilizados⁹⁷ como apoyo en las clases de estas materias.

⁹⁷ Los libros de texto utilizados son: Bueno, J.M. y Martí, X. (2007) *Thau. Educació per a la ciutadania i els drets humans*. Editorial Vicens Vives. Educació Secundària. Barcelona. Y Bueno, J.M. y Martí, X. (2008) *Mores. Educació eticocívica*. Editorial Vicens Vives. Educació Secundària. Barcelona.

El libro de Educación para la ciudadanía y derechos humanos tiene 9 temas organizados en 3 bloques (ver tabla 35).

BLOQUES	TEMAS
Identidad y autoestima	1-¿Te conoces? 1. Vale la pena que te conozcas 2. Vale la pena que te quieras 3. Toma el mando 4. ¿Te respetas lo suficiente?
	2-Los otros entran en escena 1. Individuales y sociales 2. Bienvenido a la familia 3. Hora de ir al colegio 4. Un amigo es un tesoro 5. La otra mitad 6. En las puertas del mundo
	3-El respeto a la diferencia 1. No eres como yo, ¡qué miedo! 2. De la diferencia a la discriminación 3. Por encima de todo, ¡respeto!
Convivencia y valores cívicos	4-Las personas tenemos derechos 1. Hablemos de los derechos 2. Los derechos humanos 3. El contenido de la Declaración Universal 4. Aún estamos muy lejos de la meta 5. ¿Quién hace que los derechos se cumplan?
	5-No descuidemos los deberes 1. Derechos y deberes: las dos caras del civismo 2. Normas en todas partes 3. La ley es la ley 4. Los deberes cívicos
	6-Entre todos y todas decidimos 1. La democracia: un invento sorprendente 2. Algunas ideas clave 3. Empezar a ejercer de demócrata 4. La democracia española 5. El autogobierno de Cataluña 6. Trabajemos la democracia
Pertenencia y ciudadanía	7-Un mundo globalmente injusto 1. Un pastel mal repartido 2. Factores de desigualdad 3. La pobreza tienen rostro femenino 4. Como se construye un mundo más justo
	8-Guerra y paz: La superación de los conflictos 1. La violencia omnipresente 2. La guerra y sus causas 3. Lo que hay que saber sobre las guerras 4. Hacia una cultura de la paz
	9-Globalización e interdependencia 1. El mundo se ha hecho pequeño 2. Nuevos tiempos, nuevos problemas 3. La necesidad de una conciencia planetaria

TABLA 35. CONTENIDO LIBRO EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS.⁹⁸

⁹⁸El libro de texto es en catalán pero he traducido el índice de temas para favorecer la comprensión.

Cada uno de los temas del libro está estructurado de igual manera. Se inicia con una introducción al tema que además destaca unas ideas clave y plantea algunas preguntas para ir pensando sobre las cuestiones tratadas, a la vez que ofrece algunos datos concretos que favorecen el activar la reflexión. A continuación, se presenta cada uno de los apartados de teoría con actividades concretas sobre la misma. Incluye a continuación un esquema sobre la teoría presentada. Se acaba con un apartado que permite seguir trabajando ese tema en concreto con distintas propuestas de actividades para integrar contenidos que incluyen gráficos, lecturas, propuestas de investigación, etc. Pero siempre tienen como elementos fijos un aforismo y varias sugerencias de lecturas y de películas.

Las propuestas de las actividades tras cada apartado favorecen la reflexión y la comprensión sobre lo que se ha presentado. Se incluyen posibles ejercicios como: - realizar una reflexión individual de lo tratado para luego compartir en grupo y generar debate - aplicación de conceptos, - lectura y argumentación, - escritura y debate, -análisis de datos a partir de gráficas, etc. así como propone sugerencias de investigación para conocer más sobre algún aspecto concreto y la redacción de un informe sobre el mismo. Aunque la mayoría de las actividades planteadas son individuales, se incluyen algunas grupales para el conjunto de la clase.

El libro está ilustrado con gran cantidad de imágenes que muestran la diversidad cultural de la sociedad.

-En 4º de ESO el libro que se utiliza en la asignatura de Educación ético-cívica (4º ESO) consta de 8 temas organizados en 3 bloques, tal como recoge la tabla 36.

BLOQUES	TEMAS
Bases de la convivencia	1-Ética y civismo 1. Se trata de cómo hay que vivir la vida 2. Somos seres sociales 3. Qué difícil es convivir 4. Pongamos en juego nuestras capacidades 5. Como mínimo, bien educados
	2-¿Quién soy yo? 1. En busca de la identidad 2. ¿Quién quiero ser? 3. Yo y los otros 4. ¡Nosotros somos nosotros! 5. Diversidad y conflicto
	3-De la moral a la ética 1. La dimensión moral del ser humano 2. Entre la libertad y la responsabilidad 3. ¿Todos los caminos son buenos? 4. Unos mínimos compartidos

BLOQUES	TEMAS
Obstáculos a la convivencia	4-El rechazo de lo distinto: Racismo y xenofobia 1. Las mil caras de la exclusión 2. Alerta con los prejuicios 3. Las bases de los prejuicios raciales 4. Yo me he ganado lo que tengo! 5. La lucha contra la exclusión
	5-La discriminación de la mujer 1. Los fundamentos del sexismo 2. La construcción de los prejuicios 3. El largo camino hacia la igualdad 4. La situación de la mujer hoy 5. La violencia contra la mujer 6. La educación nos hará iguales
	6-Los desequilibrios de un mundo global 1. La globalización de los mercados 2. Vivir en un mundo global 3. Los conflictos bélicos 4. La Tierra en peligro 5. Ideas para cambiar el mundo
Superación de conflictos: derechos humanos y ciudadanía	7-Un proyecto ético: los derechos humanos 1. Pequeña historia de una gran idea 2. ¿Cuáles son nuestros derechos? 3. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de derechos humanos? 4. ¿Cómo se defienden los derechos humanos? 5. Tiempos nuevos, derechos nuevos
	8-Un proyecto político: la democracia 1. De la moral a la política 2. Cuestión de procedimientos 3. Los valores democráticos 4. Retos actuales de la democracia española
Anexo	Declaración universal de los derechos humanos

TABLA 36. CONTENIDO LIBRO EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA, 4º ESO.

Las actividades están orientadas a la consecución de las competencias establecidas en el currículum.

La estructura de este libro es muy similar al de Educación para ciudadanía y los derechos humanos de 3º de ESO, con la diferencia de que en cada tema este introduce un apartado que trata las habilidades individuales y sociales para abordar contenidos comunes a la materia y la inclusión de un anexo con la Declaración Universal de los derechos humanos.

En ambos casos los contenidos de los libros corresponden con los contenidos que se plantean en el currículo oficial que he presentado anteriormente.

Teniendo en cuenta la totalidad de las clases que he observado es interesante ver cómo pese a trabajar muchos de los contenidos que se incluyen en los libros de textos, en Educación para la ciudadanía y derechos humanos apenas se utiliza el libro y en Educación ético-cívica se emplea sobre todo por uno de los profesores, Felipe, durante el primer y segundo trimestre y solo de manera ocasional por el otro profesor, Dani.

1.2. Asignatura de Ciencias sociales, geografía e historia

Considero en este apartado el contenido del currículo de Ciencias Sociales, geografía e historia dado que la asignatura de Historia es una de las materias en las que suelen integrarse los temas de derechos humanos.

Tal como indica el Alto Comisionado para los Derechos Humanos,

Lo ideal sería que la cultura de los derechos humanos se incorporara a todo el programa de estudios (sin embargo, en la práctica y especialmente en la enseñanza secundaria, el tema se trata esporádicamente, como parte del programa de estudios establecido dentro de las ciencias sociales y económicas y las humanidades). (ACNUDH, 2004, p. 9)

El tipo de competencias propias de la materia determinadas por el currículo oficial son, al igual que en el caso de Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos, las que están vinculadas al bloque de competencias específicas centradas en convivir y habitar el mundo, siendo estas: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y Competencia social y ciudadana.

La finalidad de la materia de Ciencias sociales, geografía e historia es

proporcionar al alumnado los conocimientos científicos y las habilidades para ubicarse en el mundo, para averiguar los orígenes y las causas de los problemas sociales actuales y para integrarse en la sociedad, como persona individual y como miembro de un colectivo. (Decreto 143/2007, p. 21907)

A la hora de considerar los contenidos me centro en los de 4º curso dado que es al que accedí para realizar las observaciones. Según el currículo los contenidos de la misma son los que detallo en la tabla 37.

Contenidos comunes
Obtención de información relativa a situaciones y conflictos de actualidad, a partir de diversos medios de comunicación y, si es necesario, de entrevistas y encuestas, analizando sus antecedentes históricos y estableciendo relaciones entre el ámbito mundial y el local.
Investigación de aspectos de la vida cotidiana del pasado, a partir de informaciones extraídas de fuentes primarias, priorizando las fuentes orales y de archivo, y secundarias. Elaboración y lectura de mapas históricos.
Uso de formas diversificadas, tanto escritas como orales, priorizando los medios audiovisuales y las TIC, para comunicar los resultados de una investigación individual o en grupo.
Identificación de algunos de los cambios, continuidad y rupturas en el mundo de la cultura, del arte y de las mentalidades, a nivel mundial y local, e interpretación dentro del contexto, con atención especial a los roles de género.
Reflexión crítica y debate acerca de la influencia de los medios de comunicación en las mentalidades individuales y colectivas.
Análisis de imágenes como documentos históricos, referentes estéticos e interpretaciones de la realidad. Visualización de algunos filmes documentales o de ficción y valoración como fuentes históricas y lenguajes expresivos.

Las raíces del mundo contemporáneo
Identificación de los elementos de cambio y continuidad entre el Antiguo Régimen y la época contemporánea.
Análisis de las revoluciones y transformaciones políticas que dan inicio a la época contemporánea. Identificación de sus antecedentes, entre ellos el reformismo ilustrado, y de sus consecuencias sociales, hasta el presente. Análisis de la evolución histórica de España y Cataluña en el siglo XIX y su valoración en el contexto internacional.
Valoración de los cambios socio-económicos que implica la revolución industrial e interpretación del fenómeno desde la multicausalidad. Análisis de las formas de vida en las ciudades industriales del siglo XIX a partir de algún ejemplo próximo. Interpretación de la problemática y de las aportaciones de algunas ideologías y revoluciones, analizando especialmente los movimientos sociales y políticos en Cataluña.
Localización geográfica de la expansión imperialista. Identificación de las elaciones de causa y efecto entre el imperialismo y la consolidación del capitalismo.
Grandes conflictos del siglo XX
Identificación de los elementos básicos del orden político y social de la primera mitad del siglo XX, incidiendo en las luchas sociales y los conflictos bélicos. Caracterización de aspectos relativos a la situación histórica de Cataluña y España, en especial, durante la II República y la Guerra civil.
Comparación de los sistemas totalitarios del siglo XX, caracterizando especialmente la evolución del franquismo en Cataluña y España.
Análisis del proceso de descolonización y de sus consecuencias. Valoración argumentada de la repercusión del imperialismo en la configuración actual del mundo, analizando algún caso del continente africano.
Análisis del proceso de reconstrucción del orden político y económico después de los conflictos bélicos. Valoración de las intervenciones de los organismos internacionales, como la ONU, en materia de política mundial y de su vigencia. Caracterización de los modelos socioeconómicos de posguerra.
Valoración de los cambios y rupturas en las formas y funciones del arte, a través del análisis de la obra de algunos artistas representativos.
El mundo de hoy
Análisis del proceso de construcción de la Unión Europea hasta la actualidad y, en especial, de la integración de España, así como del papel de Cataluña dentro del marco europeo.
Valoración de la transición hacia la democracia en Cataluña y España a partir del análisis del papel de los hombres y las mujeres como sujetos de los cambios históricos, individual y colectivamente. Análisis de los retos de la democracia en la actualidad.
Reconocimiento de las consecuencias de la globalización y localización de los nuevos centros de poder. Argumentación crítica del sistema económico actual en relación a la sostenibilidad y planteamiento de alternativas.
Identificación de los focos de conflicto en el mundo actual, relacionando sus causas con factores históricos. Valoración del diálogo y de la cooperación como formas pacíficas de resolución de conflictos. Valoración de la función de la memoria histórica en la construcción del futuro.

TABLA 37. CONTENIDOS CURRICULARES CIENCIAS SOCIALES 4º ESO

Entre las conexiones con otras materias señala tres en relación a la Educación Ético-Cívica que se imparte en el mismo curso. Estos son:

- Análisis de los conflictos en el mundo actual y valoración del dialogo y la cooperación en la resolución de los conflictos.
- Comprensión de la realidad desde una perspectiva global.
- Diseño de propuestas de actuación en relación a problemáticas ciudadanas.

Al fijarnos en las tres asignaturas, Educación ético-cívica, Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Ciencias sociales, geografía e historia, se dan elementos comunes en todas ellas, pero sobretudo se observa que hay mucha más coincidencia de temas en Educación para la ciudadanía y derechos humanos y en Educación ético-cívica que, en Ciencias sociales, geografía e

historia. Esto no es ninguna sorpresa ya que ambas asignaturas corresponden a la misma materia, Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía, en el currículo oficial.

Sin embargo, me interesa fijarme en que entre los elementos comunes se encuentran: el género, las clases sociales, la democracia y las guerras, la segregación, el sufragio universal, la seguridad social, las condiciones de vida, la pobreza, el racismo y la discriminación, la revolución, temas laborales, el poder de la iglesia, libertad de expresión, la emigración e inmigración, las costumbres, diferencias entre los pobres y los ricos, educación, alimentación, globalización y la salud.

De este modo se aprecia en los contenidos de Ciencias sociales, geografía e historia la posibilidad de trabajar la EDH desde el aprendizaje de hechos históricos y las múltiples opciones de relación entre los contenidos de Ciencias sociales, geografía e historia y de Educación ética-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos, pero es un tipo de contenido distinto que incide menos en la EDH al no ser el tema principal de la materia.

2. Temáticas que favorecen la Educación en Derechos Humanos

Es importante considerar algunos temas que, según la UNESCO (2011) favorecen la Educación en Derechos Humanos y que cabe considerar más allá de los contenidos curriculares específicos.

Los temas de equidad de género, la diversidad cultural, el diálogo interreligioso, la prevención de la violencia, la eliminación de los estereotipos (raciales, étnicos, religiosos o basados en el género y / u orientación sexual) pueden ser todos abordados desde una perspectiva de derechos humanos a través de los principios de respeto, la tolerancia y el reconocimiento. (UNESCO 2011 p. 12)

En el caso que nos ocupa existen una serie de cuestiones que pueden permear los diferentes niveles de la institución, centro, currículum y aula. Aunque los temas se traten por separado en la realidad muchos se solapan. Por ejemplo, cuando se habla de género se tratan los estereotipos y en alguna ocasión se mezclan temas de religión y diversidad cultural.

Fijo la atención en cuatro elementos: Diversidad cultural, Género, Religión y Valores.

Diversidad cultural

La diversidad entendida siempre en positivo, como señala Diène (2012) “Il s’agit de transformer la diversité en valeur. Et de promouvoir parallèlement celle du pluralisme, en tant que reconnaissance, respect, promotion et protection de la diversité” (p. 186).

Keller (2012) al hablar del diálogo intercultural señala que

requires recognition of our mutuality, our plurality, and our inescapable engagement with one another in a way that requires flexibility, a deep scepticism of all firmly held beliefs, and the reciprocity demanded by the interwoven unity/ plurality of human language and society; we may even be required to reach for transcendence that recognizes the other before myself-without the other I lose the open space of growth and I lose the fundamental grounding of my humanity.(p. 119)

Dulabaum (2012) considera que “this intercultural dialogical approach⁹⁹ offers a model for future coexistence based on community solidarity, tolerance and understanding among all citizens” (p. 134) y señala que la educación para el diálogo intercultural tiene 3 áreas de competencias claves que son la ciudadanía democrática, el lenguaje y la historia.

También el Consejo de Europa (2016) considera el dialogo intercultural como vital en las sociedades con diversidad cultural ya que es a través del diálogo intercultural que se puede asegurar la inclusión de los ciudadanos en el debate democrático.

Género

Las cuestiones de género siguen estando de actualidad dado que la realidad dista mucho de los ideales de igualdad de género. Tal como menciona Degani (2007) “Nonostante il progresso fatto con l’adozione degli strumenti internazionali sui diritti umani, la condizione femminile continua a essere definita anche sulla base dell’esclusione e dell’invisibilità sociale” (p. 157).

Okin (1999) relaciona la discriminación de la mujer con la cultura

Discrimination against and control of the freedom of females are practiced, to a greater or lesser extent, by virtually all cultures, past and present, but especially by religious ones and those that look to the past –to ancient text or revered traditions- for guidelines or rules about how to live in the contemporary world. (p. 21)

Guessous (2012) señala también la relación entre el género y la religión como resistencia a la igualdad “Women’s civil rights have historically been the issues where religion is used to maintain patriarchal injustices” (p. 532).

Pese a que los temas se solapen, el género tiene que trabajarse más allá de la religión, tiene relación con la familia, con aspectos laborales, con la libertad, con las relaciones personales y la empatía y con el desarrollo individual y de las sociedades.

Religión

Es un tema delicado de tratar, pero es importante hacerlo ya que como dice Arthur (2012) “The practice and quality of intercultural dialogue with a specific religious dimension has profound implications for the future of cultural religious diversity in Europe” (p. 191).

La importancia que se le otorga a la religión en la construcción de la identidad personal y en sus comunidades hace que sea un tema a tratar cuando se trabaja la diversidad. Es importante que los alumnos conozcan elementos de las distintas religiones para poder abrir su mente y favorecer la comprensión de las creencias que no son las suyas. Es tarea del profesor favorecer el pensamiento crítico de los alumnos para que puedan escoger libremente su posicionamiento.

Tal como indican Béraud y Willaime (2009)

L’explicitation critique permet en effet aux élèves, s’ils appartiennent à un univers religieux, de comprendre que celui-ci coexiste dans la société avec d’autres référentiels de sens. Elle

⁹⁹Hace referencia a lo propuesto en el White paper on intercultural dialogue del Consejo de Europa

concourt ainsi à l'apprentissage de la tolérance, à la reconnaissance de l'existence légitime d'autres interprétations et cultures. Elle peut aussi être considérée comme un instrument de lutte contre tout fondamentalisme et fanatisme, qui chercherait à imposer ses normes à l'ensemble de la société, on une lecture unique de ces normes. Elle doit donc permettre à chacun d'exercer un regard civique à l'intérieur même de son univers de sens, tout en contribuant au vivre-ensemble de la société. (p. 80)

La Principios Guía de Toledo sobre la enseñanza sobre religiones y creencias en las escuelas públicas de la OSCE (2007) incluyen entre las razones para enseñar estos temas:

-Learning about religions and beliefs contributes to forming and developing self-understanding, including a deeper appreciation of one's own religion or belief. Studying about religions and beliefs opens students' minds to questions of meaning and purpose and exposes students to critical ethical issues addressed by humankind throughout history.

-Much history, literature and culture is unintelligible without knowledge of religions and beliefs. Therefore, study about religions and beliefs is an essential part of a well-rounded education. Learning about religions and beliefs forms part of one's own stock of education, broadens one's horizon and deepens one's insight into the complexities of both past and present. (p. 19)

Valores

Considero en este apartado los valores en general, considerando los valores morales (respeto, honestidad, gratitud, lealtad, prudencia, bondad, respeto, tolerancia...) así como los llamados de derechos humanos (igualdad, no discriminación, inclusión, participación en la sociedad, respeto, compasión, justicia...) ya que muchos son coincidentes.

Diène (2012) se refiere al pluralismo como un valor fundamental de la convivencia,

Il doit permettre à chaque communauté de se connaître en se faisant reconnaître. En d'autres termes, l'enjeu central pour toute société multiculturelle est de réussir à articuler la reconnaissance et le respect des spécificités (ethniques, spirituelles, culturelles, etc.) avec la promotion de valeurs communes universelles, qui intègrent et lient ces spécificités. Dans cette perspective, l'universalité doit être l'expression ultime des interactions entre les différentes composantes d'une société multiculturelle. L'universalité conduit au vivre-ensemble. (p. 186)

El Consejo de Europa (2016) en su modelo de competencias para una cultura democrática en sociedades con diversidad cultural, incluye un apartado de valores en los que se considera: - valorar la dignidad humana y los derechos humanos; valorar la diversidad cultural y valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de Derecho. Este modelo se completa con otras tres áreas, actitudes, habilidades y conocimientos y la escuela resulta un espacio idóneo para trabajarlas ya que los alumnos pasan gran parte de su día en la institución.

Una vez introducido estos cuatro elementos: Diversidad cultural, Género, Religión y Valores, en los apartados siguientes muestro cómo se dan en los distintos niveles, macro, meso y micro favoreciendo el tratamiento de la EDH en cada uno de ellos.

2.1. En el nivel macro, el centro

En el capítulo anterior, dedicado al centro escolar he destacado algunos de los elementos que favorecen la Educación en Derechos Humanos desde la institución. En este apartado recupero algunos de ellos para evidenciar cómo se reflejan estas temáticas concretas a nivel macro.

En la normativa encontramos referencias a la diversidad cultural y a los valores en el Proyecto de Educativo de Centro, el Plan de Atención a la Diversidad, el Plan de acción tutorial y el Proyecto lingüístico de centro. El tema de género queda en ocasiones incluido en los valores del centro, aunque se considera de manera específica la coeducación en el Plan de acción tutorial, así como en el proyecto lingüístico del centro donde se detalla el cuidado en el uso no sexista del lenguaje.

El centro se declara laico, por lo que la religión no tiene un espacio destacado y se incluiría en los valores y en la diversidad cultural.

Más allá de la normativa, encontramos estas temáticas en la vida del centro.

Diversidad cultural

La diversidad cultural está presente dada la variedad de orígenes de los alumnos y se percibe por los distintos idiomas que se oyen dentro (catalán, español, árabe, urdú e inglés) y por los distintitos modos de vestir del alumnado, especialmente en el caso de las chicas (ver imágenes 20 y 21).



ILUSTRACIÓN 20. FOTOS DE LOS DISTINTOS MODOS DE VESTIR DE LAS CHICAS.



ILUSTRACIÓN 21. FOTOS DE LOS DISTINTOS MODOS DE VESTIR DE LAS CHICAS.

Mediante el trabajo en la diversidad cultural se potencia la apertura de mente de los chicos, el respeto hacia culturas distintas, se rompen estereotipos y potencian las competencias interculturales que la sociedad demanda. Al ser un tema con el que el instituto está comprometido no se queda en lecciones puntuales, sino que ofrecen experiencias reales de aprendizaje intercultural que favorecen la convivencia.

Género

La perspectiva de género se percibe en los carteles contra la violencia de género, el día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer y en cuestiones de conducta de los alumnos. Un ejemplo de la importancia de profundizar en el trabajo sobre género se desprende de la poca participación de las chicas en las colonias de fin de curso, lo mismo ocurre en algunas excursiones como a un parque acuático donde las chicas dependiendo de su origen no están autorizadas a ir. En muchas ocasiones estas cuestiones de género están relacionadas con la religión.

Religión

Los aspectos relativos a la religión se desprenden especialmente de los comentarios y comportamientos de los alumnos en el aula ya que el centro es laico y procura trabajar desde el respeto a las distintas religiones.

Valores

Se encuentran en la presentación en la página web del instituto como presentación y en el día a día del centro. Un ejemplo pueden ser los proyectos en que participa el centro con diferentes agentes de la comunidad, así como posters sobre la Ley de derechos y oportunidades de la infancia y la adolescencia en los pasillos que he mencionado en el capítulo anterior. Incluyo la prevención de la violencia como parte de los valores y destaco la introducción del trabajo sobre bullying y la mediación dentro de las actividades curriculares, así como el servicio de mediación que ofrece el centro como una muestra más de los valores transmitidos.

Señalo aparte los momentos relacionados con las fiestas y las celebraciones dado que se pueden observar elementos relacionados con estas temáticas. Especialmente se desprenden los valores de respeto y de convivencia, así como la diversidad cultural. Se celebran actividades dirigidas a todos los alumnos y se favorece la participación en las mismas.

En las actividades propuestas en los días de celebración se contempla el género, ofreciendo la oportunidad de participar independientemente, las chicas no se apuntan ni a fútbol ni a básquet, los chicos no participan en capoeira ni en bollywood, pero encontramos que chicos y chicas participan conjuntamente en Breakdance, cocina y manualidades. Incluso en el taller de Henna pese a ser las chicas mayoría hay algunos chicos que se atreven, cambia el tipo de motivo que se hacen, pero en la actividad participan independientemente del origen de los alumnos.

En las fiestas se suele aprovechar para hacer un almuerzo a partir de distintos platos de comida que llevan los alumnos, siendo esto muestra de la diversidad cultural ya que son muchos los tipos de platos de distintos orígenes.

También se aprecia la diversidad cultural, así como la convivencia en la selección de baile que los chicos realizan en el teatro de la escuela, entre los cuales se da la representación de varios grupos mixtos, un grupo de rock, uno de percusión y otro de bollywood conformados todos ellos con miembros de distintos orígenes. También hay un par de parejas que bailan unos bailes latinos.

El tema de la vestimenta es aún más visible en los días de celebración ya que los alumnos aprovechan para ponerse sus mejores galas. Y también es en estas ocasiones cuando se pueden ver las relaciones entre los alumnos más allá del aula, transmitiendo los valores de participación, convivencia, solidaridad, diálogo y respeto entre otros.

2.2. En el nivel meso, el currículo

He tratado el nivel meso en el apartado de contenidos de las asignaturas para ver cómo se trabajaba la Educación en derechos humanos desde las asignaturas de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y la Educación ético-cívica. En este apartado quiero ver cómo se trabajan estas otras temáticas que favorecen la EDH en esas materias según recoge el Currículo oficial.

Diversidad cultural

La materia de Educación para el desarrollo personal y ciudadana en la que encontramos las dos asignaturas en las que me centro, plantea la necesidad de buscar espacios comunes de convivencia para el alumnado de realidades culturales y sociales diversas en un mundo globalizado e interconectado. Los objetivos aprender a convivir y aprender a ser ciudadanos en un mundo global apuntan directamente al reconocimiento esta diversidad cultural y el respeto de las diferencias. Uno de los objetivos concretos es “Reconocer la diversidad social y cultural como enriquecedora de la convivencia, mostrando respeto por culturas diferentes a la propia y valorando las costumbres y estilos de vida propios como signos de identidad y formas de cohesión social¹⁰⁰”. Encontramos el reconocimiento de la diversidad social y cultural en los contenidos de Educación para la Ciudadanía y derechos humanos y también en Educación ético-cívica, de hecho, el último bloque de contenidos se centra en la ciudadanía en un mundo global, reconociendo la pertenencia a una ciudadanía europea y global.

Género

En el objetivo de aprender a convivir encontramos el respeto por la dignidad personal y la igualdad de derechos e indica que hay que prestar especial atención al tema del género.

Al hablar de las competencias que se trabajan desde la materia de la Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía, el currículo oficial señala que

aspira al desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y fomenta la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, valorando la diferencia de sexos, pero reconociendo a la

¹⁰⁰Traducción propia. Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania. Currículum educació secundària obligatòria- Decret 143/2007 DOGC num.4915, p. 7

vez, la igualdad de derechos y rechazando los estereotipos y prejuicios que fomentan situaciones discriminatorias¹⁰¹. (p. 2)

Esto se concreta en un objetivo específico, “Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos, identificando y rechazando situaciones de discriminación y violencia de género” (p. 2).

En cuanto a los contenidos de las asignaturas, encontramos que tanto en 3º como en 4º se da, siendo el reconocimiento de las diferencias de género visto como elemento enriquecedor en las relaciones interpersonales. En Educación para la ciudadanía y derechos humanos se contempla la valoración de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en distintos ámbitos. En Educación ético-cívica se considera el análisis e los estereotipos y prejuicios en torno a la identidad de género, así como la identificación y el rechazo de la violencia de género. Y se trabaja en concreto la conquista de los derechos de las mujeres y su situación actual.

Religión

El tema de la religión surge en menor manera de forma específica ya que se incorpora en la cultura. Aun así la encontramos entre los objetivos “Identificar y rechazar las situaciones de injusticia y discriminación, por razón de género, origen o creencias, dentro y fuera el propio entorno¹⁰²” (p. 7) y en los contenidos “Reconocimiento de la diversidad social, cultural, afectiva y de opciones religiosas y laicas que se manifiestan en nuestro entorno¹⁰³” (p. 8).

Valores

Los valores se encuentran a lo largo de todo el currículo oficial de la materia. En la misma introducción encontramos

La educación para el desarrollo personal y la ciudadanía tiene que promover la adquisición de unos valores humanizadores, que no excluyan a ninguna persona ni ningún colectivo, ayudando a los niños y niñas a manifestar a una actitud de empatía y de confianza justificada hacia los otros. Así mismo, tiene que contribuir a desarrollar valores y elementos de identidad personal y de pertinencia, y tiene que promover la autocrítica, la actitud abierta y flexible y el compromiso por contribuir a la mejora de la sociedad¹⁰⁴. (p. 1)

El currículo también menciona como esta educación en valores tiene que estar presente en el centro.

Otros valores que se introducen son los relacionados con la convivencia, el respeto, la responsabilidad cívica, la justicia y la equidad, así como los valores de cooperación, la solidaridad, el compromiso y la participación.

¹⁰¹ Ídem.

¹⁰² Ídem

¹⁰³ Ídem

¹⁰⁴ Ídem

2.3. En el nivel micro, el aula

Considerando que otra de las maneras de introducir la EDH en la escuela es a través de un conjunto de temas que pueden integrarse en distintas asignaturas resulta interesante analizar cómo se tratan estos en el aula.

Diversidad cultural

Que el aula sea un espacio donde se puede dialogar entre los chicos y con los profesores sobre distintos aspectos culturales favorece el conocimiento del Otro y también el respeto hacia el Otro, dado que se da dentro de la institución y en las clases se trabaja siempre desde el respeto como norma.

Esta temática forma parte de los contenidos en las asignaturas de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Educación ético-cívica de modo que se trabaja de manera directa. Y se da también a partir de algunas actividades en las que surge, por ejemplo en Educación para la ciudadanía y derechos humanos a partir de los temas escogidos por los alumnos para hacer sus presentaciones, es el caso de la cultura china, Filipinas, Republica Dominicana y Argelia.

Yakd y Shakji hacen la exposición sobre la “Republica Dominicana” Shakji es dominicano.

Dani les dice que han puesto muchos datos, y que los datos son datos que dependen mucho de las interpretaciones. Le dice a Shakji que podía dar más detalles sobre lo cultural, por ejemplo, que el carnaval era tan importante.

Les habla de la tasa de masculinidad que hay muchas mujeres y pocos hombres. Le pide que les hable de la cultura de la playa, cuales son algunas de las mejores playas, que busque una foto. Les comenta algo de la religión y la influencia africana.

Les habla de que la isla es compartida con Haití que podían haber puesto un mapa. ¿Qué relación hay entre República dominicana y Haití? Yo he oído que los dominicanos son racistas con los haitianos y hay un juego que se llama el tiro al haitiano, ¿es verdad? Le pregunta. (Notas de campo, Ciudadanía, 29 de Mayo de 2014).

En Educación ético-cívica se trabaja también a partir de algunas actividades como las películas, vídeos y fotos, lo que favorece la reflexión y el conocimiento de formas culturales distintas a la que predomina en la sociedad española.

El vídeo que se llama “Proverbio chino” les hace mucha gracia. Trata de un chico negro que busca trabajo en un restaurante chino. ¿De qué trata el vídeo? Racismo por lo general hablamos de raza, discriminación, xenofobia por lo general hablamos de la cultura, etnocentrismo (pensar que nuestra etnia es el centro). ¿Eso pasa mucho? Sí. ¿En un restaurante pakistaní puede pasar? ¿Solo trabajan pakistaníes? No, también hay españoles. (Notas de campo, Ética, 3 de Diciembre de 2012)

Por ejemplo, Dani les pone la foto de las niñas jóvenes casándose con señores mayores, que título le podemos poner a esta. Un niño dice “dolor”, Carmen contesta “Pedofilia”, pederastia dice un chico. Dani les pregunta ¿no tenéis ningún título un poco más elaborado? Algo de infancia dice Zaim. ¿Qué veis? Unas chicas obligadas a casarse por la

fuerza con personas que ellas no han escogido. Carmen dice reivindicativa “injusticia”. “Matrimonio forzado”. Además ¿qué realidad se representa aquí? Pobreza contestan. ¿En qué país está pasando esto? Es india, podría ser Afganistán. ¿Lo hacen en India eso? Dani le dice sí y en Pakistán más que en India. (Notas de campo, Ética, 17 de Diciembre de 2012)

Una imagen de un joven con rasgos asiáticos, pero lo que yo os pido es que a partir de aquí podamos trabajar temas del origen, de sentimiento que provocan las fotografías. De donde creéis que es, asiático, pakistaní dicen. Dani pregunta si no podría ser del Raval le dicen que no, ¿no? Pregunta, contestan algunos diciendo que no. Y Dani les dice si no podría ser un señor de Barcelona, que tienen más prejuicios de los que él pensaba. (Notas de campo, Ética, 17 de Diciembre de 2012)

En otras ocasiones, a partir de la propia realidad de los alumnos vuelve a surgir, es un tema que tratan con bastante normalidad y que les incita al diálogo, a preguntar y a comentar entre ellos.

Dani va hablando con otros chicos, hace broma con Juan y le dice yo te veo de patriarca. Le pide a Juan que le explique a las chicas lo que es un patriarca, el jefe del clan. (Notas de campo, Ética, 28 de enero de 2013)

Naia me cuenta que el chico le ha dejado por temas familiares, los padres de él no quieren que este con una que no es del todo pakistaní (ella es medio pakistaní medio cachemir).(Notas de campo, Ética, 27 de Noviembre de 2013)

Aleksander le pregunta a Felipe que tal las vacaciones, bien, me alegro. Y sigue diciendo los chinos no, ¿y los filipinos? Josh tu celebras la navidad? Si le dice. Los 4 de la derecha siguen comentando el tema de las celebraciones preguntándose ¿y en Japón? (Notas de campo, Ética, 8 de Enero de 2014)

Hoy vamos al taller de percusión en Xamfra. En el camino Naima va hablando de su amiga que se ha ido a la india, le han llevado para casarla pero no pueden hacer nada porque no lo dicen cuando los mossos preguntan. (Notas de campo, Talleres, 12 de Marzo de 2014)

Comentando la actividad le digo que hemos puesto a Safira el cuadrado azul sola y me cuenta que es hermana de padre de Aisha. Resulta que el padre tiene varias mujeres pero al venir aquí solo pudo traer una mujer (la madre de Aisha) y a unos hijos. La madre de Safira no ha venido por su cuenta porque tienen otros hijos en su país de origen. (Notas de campo, Talleres, 3 de Abril de 2014)

La diversidad cultural es sobre todo en estas clases una cuestión de composición y de multiculturalismo del día a día, es aquello a lo que están acostumbrados, su normalidad en la escuela.

Género

El tema del género surge en las distintas asignaturas que he observado, Educación para la ciudadanía y derechos humanos, Educación ético-cívica, talleres y Ciencias sociales, geografía e historia. Es un tema que se solapa en ocasiones con la diversidad cultural.

Me dice que las niñas pakistaníes se relajan cuando no hay “espías” que puedan chivarse. (Notas de campo, 9 de Noviembre de 2012)

Es cierto que hay un grupito de chicas Pakistaníes en clase, que no suelen hablar y que dejan que hablen los chicos por ellas. Y en alguna ocasión alguna de las chicas ha tenido sus reservas a la hora de expresar su opinión por estar los chicos pendientes.

En el grupo de Zaim, solo habla él. Las chicas van hablando entre ellas en su idioma, pero conmigo no, el portavoz es Zaim. (...) Me acerco al grupo de Zaim y las chicas, les comento que tienen que hacer lo de la reflexión para asegurarme de que lo tienen claro. Es individual, cada uno reflexiona. ¿Lo habéis entendido? les pregunto a las chicas. Me contesta uno “claro que lo han entendido, normal que lo entiendan”. Le digo “no sé, si no me hablan” (Notas de campo, Ética, 10 Diciembre de 2012)

Me pongo con una de las chicas, Fátima, que no sabe qué hará, le pregunto si seguirá estudiando y dice que sí, se puede estudiar tanto le digo que se puede estudiar siempre y que se puede estudiar y trabajar a la vez. No se quiere casar. Adel que está cotilleando se ríe y dice no se quiere casar y no quiere tener hijos. Es por eso que no quería escribirlo ella para que no le dijeran cosas. Le digo que no pasa nada que se puede estar tan ricamente sola, que yo no estoy casada y estudio y trabajo y estoy la mar de bien. Me dice que le da vergüenza que lo vean, le digo que no es ninguna vergüenza. (Notas de campo, Ética, 28 de Enero de 2013)

Este tipo de conductas hace pensar en el control ejercido por los hombres sobre las mujeres que menciona Okin (1999) como conexión entre la cultura y el género. “The more a culture requires or expects of women in the domestic sphere, the less opportunity they have of achieving equality with men in either sphere” (Okin, 1999, p. 13).

Más allá de las conductas el tema del género surge en las actividades de manera expresa, trabajando una cuestión de estereotipos y prejuicios o bien trabajando la violencia de género, pero también surge a raíz de otras actividades y las opiniones de los chicos.

Igualdad de derechos de mujeres y hombres- Dani pregunta si se da o no. Dicen que sí pero no ¿Solo en las leyes? Contestan que por ejemplo en el cole las chicas no juegan al fútbol en el patio.

Dani les habla de que las mujeres cobran un 30% menos en muchos trabajos.

Matan a mujeres porque son mujeres, Dani les dice que eso es violencia de género.

Les menciona a Malala Yousafzai la chica de Pakistán que tenía un blog donde defiende el derecho de la educación de las mujeres y que los talibanes intentaron matar.

¿Por qué no les dejan ir al cole? Porque consideran que tienen que ir a casa a limpiar solo.

Dani pregunta, ¿entonces no existe la igualdad realmente todavía? No es justo dicen.

Dani pregunta por Arabia Saudí y el intento de las mujeres para que les dejen conducir. (Notas de campo, Ciudadanía, 17 Octubre 2013)

Pone en internet “La paquistaní lapidada por su familia ante el tribunal de Lahore estaba encinta” Lapidada significa que a una mujer la entierran hasta la cintura y la matan a pedradas. ¿Os parece que el islam permite eso? Contestan que no. Fueron los hermanos y los primos y a esto le llaman un crimen por honor. Esto lo persiguen porque no pueden hacerlo. La familia denunció a la hija por haberse escapado y no querer casarse con un matrimonio arreglado. Cuando fue al tribunal es cuando la cogieron. (Notas de campo, Ciudadanía, 29 de Mayo de 2014)

Mantener a la mujer lee Dani, y ¿no te puede mantener ella? le pregunta a Said, No puede ella. Dani le dice ¿por qué no si ella gana más dinero? le contesta que no y otro chico le dice, no va a trabajar hombre, una musulmana. Dani le dice ¿no te puedes casar con una no musulmana? Si dice ¿se puede convertir? ¿no? Explícame estas cosas ¿por qué no va a trabajar? ¿Y por qué tiene que ser musulmana? Porque yo vengo de ahí. Igual que tú eres cristiano aquí, él le dice que no es cristiano, otro le dice es verdad tú no eres nada, tú eres ateo. (...)

Más cosas, (señala Dani) yo pensaba que en el siglo XXI estábamos más avanzados, está bien que cada uno tenga su religión, pero las religiones se tienen que adaptar a los tiempos. Hay valores que son democráticos y sobretodo en este país, aquí las mujeres tienen derechos, derechos absolutos. Omar replica y dice que es su religión Dani le dice que según se aplica en su país que el Islam no es eso. Que sepáis que incluso un matrimonio forzado en España es un delito, en muchos países del mundo. Solo faltaría. Las libertades de las personas están por delante de las religiones. Lo que no puede ser es que a una persona se le obligue a vivir con una persona que no quiere el resto de su vida. ¿Os imagináis que tortura? Carmen dice “es que dicen con el tiempo aprenderás a quererle”. Dani le dice, o a odiarle. Yo pensaba que erais más modernos, sois muy jóvenes, pero sois muy retrógrados en algunas cosas.

Os acordáis que del esquema que veíamos el otro día que hablaba de los roles sociales, lo que el otro día decíamos es que realmente no era actual, porque las mujeres iban más allá de estar en casa y eran inteligentes y podían trabajar, en cambio muchos de los roles los estáis replicando como los roles tradicionales, pero no necesariamente son los que se aplican hoy en día. Podéis pensar lo que queráis, pero no necesariamente la sociedad va a adecuarse a esto sino que al contrario os va pidiendo poco a poco un adaptarse. (Notas de campo, Ética 4ºB, 28 enero 2013)

Es importante aprovechar todo tipo de situaciones para matizar la importancia de la igualdad entre hombres y mujeres. Ello implica

sottolineare che quelle norme e tradizioni che si fondano su un riconoscimento limitato e parziale dei diritti umani delle donne non possono essere considerate o costituiré valori assoluti all’ interno di taluni gruppi poiché in aperto conflitto con il principio di non discriminazione e con l’eguale dignità di tutti gli esseri umani. (Degani, 2007, p. 148)

Lo que muestran algunas intervenciones de los chicos, es como estos roles estereotipados están “accettati invece di buon grado e ricercati dagli adolescente maschi per i quali la ‘tradizione’ rappresenta non solo una prevedibile sicurezza, ma anche un vantaggio a cui diventa difficile

rinunciare” (Pozzi, 2011, p. 160). La autora también introduce la diferencia entre la representación y el comportamiento y la dificultad de llevarlo a la práctica, aspecto que también se ha observado en el aula, ya que los chicos tienen un discurso aprendido cuando se habla de la igualdad entre hombre y mujer pero no corresponde con lo interiorizado y la práctica.

Es importante trabajar el tema desde las actitudes, para intentar romper estereotipos.

Naima quiere hacer gusanos con los niños y Elaid le dice que no. Es la única chica, las profes llaman la atención a Elaid, parece que el viaje que ha hecho a su país le ha marcado un pelín dicen. (...) Al acabar la sesión les hacen recoger y limpiar, y dos de los chicos tienen que barrer. Lo hacen siempre, intentan romper los estereotipos de que limpian las mujeres. (Notas de campo, Talleres 14 de Marzo de 2014)

Hacemos/hacen equipos para jugar a mate, hablan de que los equipos están desequilibrados porque las chicas están en el mismo y la tallerista les dice ¿y qué? No significa nada. (Notas de campo, Talleres 22 de Mayo de 2014)

Dani le dice que cuando una mujer asume su rol como inferior y educa según esa creencia está educando a la siguiente generación de la misma manera. Una chica dice, pues ahora me revelare. Claro le digo, hay que revelarse, son los gestos pequeños los que acaban haciendo que las cosas cambien. Sandra replica, por dos personas no va a cambiar. Le digo que igual si, que dos personas empezaron peleando para ser bomberos. Para abrir una cuenta en el banco antes tenía que darte permiso tu marido. Dani apunta, incluso para sacar tu salario. Y poco a poco las señoras que se fueron quejando y fueron luchando para que cambiara esto son las que han conseguido que tú puedas abrirte una cuenta cuando tengas 18 años. (Notas de campo, Ética, 21 de enero de 2013)

Le digo a Marwa, es importante que estos chicos aprendan a ver las visiones de las mujeres fuertes, hay que ir extendiendo esto que luego nadie les dice estas cosas a estos chicos, necesitan chicas como tú. (Notas de campo, Ciudadanía, 1 de Febrero de 2013)

Pese a que los temas se solapan el género tiene que trabajarse más allá de la religión, tiene relación con la familia, con aspectos laborales, con la libertad, con las relaciones personales y la empatía y con el desarrollo individual y de las sociedades.

Religión

El tema de la religión es muy importante para algunos de los alumnos y por ello es un tema que está muy presente, son los alumnos los que se manifiestan como religiosos.

Naia también me cuenta que hoy no puede comer ni beber hasta las 6 por ramadán en 3 días, ayer, hoy y mañana. (Notas de campo, Ética, 13 Noviembre 2013)

Al llegar a Xamfra el profesor le pregunta en la puerta porque lleva el pañuelo (a Naima)le dice que por su religión y él le dice que no. Él es iraquí y conoce la religión por lo que puede cuestionarle cosas que nosotras no. Naima ahora lleva pañuelo, antes no llevaba pero le están buscando novio y de aquí que ahora se lo ponga. (Notas de campo, Talleres 12 Marzo 2014)

Hay una discusión sobre el tema de la evolución y si venimos de los monos o de la costilla de Adán. Los chicos chillan su palabra pecado porque no se lo creen. Lucía me dice, pero hay que respetar. Me pregunta que creo yo, ella cree que nos hizo dios, es de religión católica, yo le cuento que hay que cuestionarse las cosas y que a mí me explica más la ciencia que la religión y me dice pero hay que respetar y yo le digo que sí y que yo lo respeto todo. (Notas de campo, Talleres 3 Abril 2014)

Son 2 cosas distintas. Una es la religión y otra la ciencia, son 2 esferas distintas. Podemos creer en las dos cosas. Zahia tiene el Corán con ella y se lo enseña. (Notas de campo, Sociales, 24 Febrero 2015)

Es además importante hablar de religión para aprender a vivir juntos y lo bueno de hacerlo en el aula es que no se centra en una de ellas sino que trata varias y para ello es deseable que los profesores conozcan algunas características de las distintas religiones y puedan hablar con conocimiento de causa y que también reconozcan su desconocimiento del tema. Del mismo modo tienen que conseguir que los alumnos se sientan cómodos para expresar sus opiniones sobre sus creencias. En las observaciones de clase he podido recoger referencias a las siguientes religiones: Evangelismo, Islam, Sufismo, Budismo, Judaísmo, Catolicismo y Protestantismo.

Arabia Saudí tendrá una ciudad solo para mujeres trabajadoras. Las mujeres que quieran trabajar tendrán que ir a hacerlo solo en esa ciudad. ¿Veis como a veces a la religión hay que ponerle límites? David pregunta si eso lo pone en el Corán. Dicen que no, pero hablamos de que a veces lo malo son las interpretaciones de lo que pone. David pregunta, oye pero ¿están obligados a vivir ahí? Pues si no les gusta que se vayan. (Notas de campo, Ciudadanía 10 Abril)

¿Qué paso por ejemplo en Egipto? Derrocaron al que estaba, hicieron unas primeras elecciones y ganó el partido de los hermanos musulmanes, se ha impuesto el islam y sabéis que en Egipto también hay cristianos, ¿no? Hay cristianos coptos. Y ahora hay mucha gente que no está de acuerdo con la reforma que están haciendo porque al final está imponiendo un tipo de gobierno como el que habían criticado, así que han tenido muchos problemas con esto. (Notas de campo, Ética, 17 diciembre 2012)

Zaim dice “ella cuando se va a casar no va a decidir ella”, Dani se ríe y le pregunta ¿y que lo voy a decidir yo? “no mi madre dice” Najma “yo sí que lo decido, mi madre no lo decide” ¿Pero cómo no lo va a decidir ella? pregunta Dani. Uno de los chicos le dice es que no eres musulmán “Claro que lo tiene que decidir ella, da igual de donde sea” dice Dani. “Hay algunas familias que no, has visto la peli esa que nos han puesto en inglés de los pakis” dice Elena. ¿Tú lo permitirías? Le pregunta Dani a la chica. ¿Profe sabes algo de la religión musulmana? Le pregunta Said y Dani le dice Sí que sé y no sois musulmanes vosotros, sois musulmanes de la edad media. No sabes nada de la religión musulmana le dicen. Dani les cuenta tengo amigos musulmanes y las mujeres han escogido a sus maridos. “Hay mujeres que las prometen desde que son pequeñas para juntar familias” apunta Carmen. Omar le dice “no sabes primero tienes que leer y luego hablar”. No perdona, le replica Dani, en Pakistán tenéis una versión del Islam que es un poco atrasada, yo conozco, tengo amigos musulmanes que se han casado con quien han querido, solo faltaría. Pero Dani si una mujer se casa con un hombre que no es, sale del islam. Perdona, ¿en algún capítulo del Corán dice

que por ser mujer no puedes escoger con quien te casas? No perdona eso es una interpretación. ¿Y cuando es un hombre sí que se puede casar? Pregunta Carmen y uno de los chicos le contesta que Sí y ella replica y ¿por qué? Dani les pregunta si en todos los países musulmanes es igual ¿En todos los países musulmanes ninguna mujer elige con quien casarse? Que no se puede dice un chico. (...)

Dani les pregunta ¿en Turquía son musulmanes? Si y las turcas todas eligen con quien se casan. Y son musulmanes, pero son musulmanes modernos. Yo te hablo de Pakistán dice Said. Ah bueno Dani les dice, pero entonces no digas que es el Islam, di la costumbre en Pakistán según el Islam. Pues eso nuestra religión insiste Said. Y Dani le insiste, no vuestra religión en Pakistán porque en Marruecos no pasa esto. En Marruecos y en Argelia las mujeres eligen con quien se casan. (Notas de campo, Ética, 28 Enero 2013)

Adam dice al leer sobre la voluntad de Dios ¿y si tienes otra respuesta? El que habla de la voluntad de Dios tiene como marco de referencia su religión, no toda la humanidad. Felipe le dice que si eres de la iglesia evangelista y el pastor te dice que estas son las normas y no estás de acuerdo pues lo más seguro es que te apartes de la iglesia. (Notas de campo, Ética, 8 Noviembre 2013)

Señala las dos normas que dan respuesta a la pregunta ¿En qué normas éticas fundamentales estuvo de acuerdo el parlamento mundial de las religiones? “que todo ser humano tiene que ser tratado humanamente porque posee una dignidad inviolable” y “no hagas a nadie lo que no quieres que te hagan a ti”. (Notas de campo, Ética 4ªA, 8 Enero 2014)

La ética y la religión muchas veces coinciden, las dos quieren orientarnos sobre cómo nos hemos de comportar, pero los 2 motivos son distintos. La religión nos quiere dar sentido trascendente más allá de esta vida. En cambio, la ética no te promete la vida eterna, si tú quieres ser persona digna te has de comportar así.

Explica los préstamos como por ejemplo lo que dicen los filósofos (Platón que dice las virtudes Prudencia, Justicia, Fortaleza y Moderación.) y el cristianismo lo adoptó como normas.

El budismo dice que la felicidad consiste en no desear nada (porque el deseo genera ansiedad).

El prójimo quiere decir los otros y el cristianismo dice que la felicidad consiste en no ser egoísta, ofrecerse a los demás. El islam también está muy cerca de esto.

Felipe explica el cuadro de Adela Cortina en que las religiones han querido imponerse por la fuerza y por eso están en crisis. (Notas de campo, Ética 4ªB, 10 Enero 2014)

Felipe pregunta ¿cuándo habla de la inmensidad a que se refiere? Aleksander contesta que se refiere a Alá. Felipe les habla de los que estaban en trance y dejan el cerebro en blanco e intentan conectar con Alá.

Felipe les pregunta ¿por qué Ibrahim dice que no es árabe? Es musulmán, pero no árabe, es turco. Es sufí, que significa que dentro del islam es una corriente religiosa que busca una interpretación que no sea solo cumplir la ley, la legalidad, sino buscar un sentido a todo esto y al final llegar a comprender no solo con la cabeza sino con el corazón.

Felipe comenta, cuando vimos la peli Fath del otro grupo me dijo que los sufí dentro del islam son los más sabios. Yo no lo sé, son cosas que desconozco, es lo que me han dicho.

Felipe les habla de los giradores, que siguen las enseñanzas de un señor (no he registrado el nombre) que fue el primero en dar vueltas para contactar con la inmensidad. Simboliza la ascendencia espiritual hacia la verdad, la inmensidad que para un musulmán es Alá. (Notas de campo, Ética, 9 Abril 2014)

En algún caso también se ha observado cómo algunos de los chicos gestionan la importancia que se le otorga a la religión en su familia.

Dani se asegura de que la chica nueva haya entendido lo que tiene que hacer. Esta al salir se pone el velo y Dani le pregunta si solo se lo pone ahora. Le dice que solo para ir por la calle, que su madre le obliga, pero en el cole y en casa no lo lleva. (Notas de campo, Sociales, 24 Febrero 2015)

Hablar libremente sobre la religión favorece además del conocimiento de algunas materias, como la historia y la filosofía, el desarrollo del pensamiento crítico y su propio desarrollo personal. Mediante el conocimiento de las religiones y creencias ajenas y propias uno puede entender mejor al Otro ayudando a los jóvenes a convivir con personas de otras creencias desde la tolerancia y el respeto.

Valores

Este tema se trata de manera específica en Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos porque son parte de su contenido, pero se trabaja también en el resto de asignaturas como parte de la norma, como elementos que son deseables para la convivencia escolar, y no solo.

Dani reparte los dossiers. Les comenta aspectos que hay que tener en cuenta en la asignatura. Educación, formas civilizadas, no hablar cuando quieres. “Respeto” a todo, independientemente de todo. Madurez, porque el año que viene se os da un título y después de eso se supone que hay cosas que nadie os va a preguntar porque ya deberíais tenerlas adquiridas y aún no. (Notas de campo, Ciudadanía, 27 Marzo 2014)

Si todo es lo mismo, lo mismo da compartir un helado que matar a una persona. Hay cosas que valoramos más, esto serán los valores.

Las morales, una deriva de las creencias cristianas, otras de otras creencias, la moral es un conjunto de normas. Diferentes tradiciones han dado lugar a distintas morales, Las propias sociedades antes tenían unos valores y ahora hay otros. Incluso hay cosas que ahora unos consideran y otros no, como el aborto, por ejemplo.

Ética y moral son parecidas. Moral conjunto de normas. Ética la reflexión de por qué me parecen bien estas normas en lugar de otras. (Notas de campo, Ética, 18 Octubre 2013)

Se trabajan los valores que favorecen el aprender a vivir juntos como la tolerancia, la libertad, la igualdad, la justicia, la no discriminación, la compasión... en ocasiones muchos de ellos se solapan. En cuanto a la tolerancia, me gustaría indicar que aunque en ocasiones se entienda como menos respetuosa dado que puede interpretarse como “La tolérance est à la fois l’acceptation positive des différences, mais aussi un droit à l’indifférence” (Béraud y Willaime, 2009, p. 99) se contempla como un valor positivo en el sentido amplio de aceptar la diferencia.

Sale la palabra integración. ¿Qué significa integrar? ¿Qué significa cuando una persona se integra en una sociedad, que la acepta o que la rechaza? Que la acepta, entonces se integra. Están relacionadas estas cosas aceptación, rechazo, integración, exclusión. (...)

Chillan y Dani les pregunta que dijeron el otro día en el departamento sobre lo de tratarse así entre ellos. No está bien que os chilléis entre vosotros. (Notas de campo, Ciudadanía 16 Noviembre 2012)

Retomamos la idea de que no siempre es fácil ser distinto. Cuanto más mayor eres y cuanto más autoestima tienes es más fácil ser distinto, pero a veces justamente lo difícil es el tener un pensamiento distinto a los demás. Aquel que se sale de la norma suele tener más problemas, y es muy difícil mantenerse. Que no es malo pero que la fuera del grupo lo hace difícil. Que al niño le gusta ir disfrazado de niña y es feliz cuando le dejan, pero es cuando tienen que defender su elección delante de los demás que le supone un problema, porque los demás tenemos un montón de prejuicios. (Notas de campo, Ciudadanía 23 Noviembre 2012)

Dani me cuenta que el otro día en otra clase se dio cuenta de que había ciertas actitudes intolerantes hacia la homosexualidad sobretodo y que igual sería interesante si yo pudiera hablar con los chicos también así que cuando llegamos a clase les dice que quería comentar con ellos algunas cosas.

Les digo que me han contado que el otro día surgieron algo de debate en torno a la homosexualidad y que estaría bien que lo hablásemos, me dicen que no es normal, especialmente Ricardo, que dice que eso no es normal. Les comento que lo que es normal o no es también una cuestión de cultura y de época. Les hablo de cómo antiguamente a los niños zurdos les obligaban a escribir con la derecha porque no era normal y les ataban la mano a la espalda. Entre ellos hay algún zurdo y son normales. (...)

Les hablo del respeto y de la tolerancia y de cómo no son lo mismo. De los prejuicios y de los derechos de cada uno. (Notas de campo, Ciudadanía 20 Febrero 2013)

La profesora ¿vosotros que pensáis de los discapacitados, los que tienen alguna dificultad física o mental? Una chica dice a mí me da pena porque hay muchas cosas que ellos no pueden hacer que nosotros sí. La profesora les pregunta si pueden tener una vida como nosotros, un chico dice que sí con esfuerzo, una niña dice que no, porque piensa en los deportes. La profesora dice, claro, hay limitaciones. Pero por ejemplo hay gente que tiene dos piernas y no las aprovecha y quien va con silla de ruedas y sí.

Les dice que hoy en día gracias a una sociedad inclusiva, se contemplan estas diferencias y pueden hacer las mismas cosas u otras. Dependiendo de las situaciones. Por ejemplo, un profe en silla de ruedas podría estar en este cole y sería igual de bueno que otro. (...)

A veces con la vida, algo que no entendemos porque no es cercano puede pasarnos en cualquier momento, que tengamos un accidente y ponernos al otro lado y no debería haber 2 lados, o a veces a alguien muy cercano. Por eso es muy importante desarrollar el respeto (Notas de campo, Mediación, 25 Febrero 2013)

Paz armada, es una incongruencia ¿no?, es como un helado caliente. Paz es que no había guerra, pero armada es que todos los países tienen muchas armas. No había guerra aún, pero había mucha desconfianza en los años antes de la IGM.(Notas de campo, Sociales, 10 Marzo 2015)

También se incide en otro tipo de valores, aquellos que favorecen el desarrollo individual como la responsabilidad, la honestidad, la prudencia, la moderación y la perseverancia.

Al entrar, la tutora nos dice que nos fijemos si la clase está limpia que les ha dicho que ponía 2 responsables que le digan quien tira papeles y ellos no saben quiénes son. (Notas de campo, Ciudadanía, 27 Marzo 2014)

Hay que pensar que placeres tienen consecuencias menos dolorosas. ¿Os acordáis de las drogas? ¿qué sienten al principio placer o dolor? Placer. Pero luego las consecuencias son malas. Lo que tenéis que hacer es pensar y pensar en lo que hacéis, no os estoy diciendo que no probéis ni las drogas ni el alcohol. Pero hagáis lo que hagáis pensad. Y hay que tener cuidado con lo que se hace más habitualmente. (Notas de campo, Ética 2 Abril 2014)

Dani dice que suspender ciudadanía es bastante grave porque se basa en cosas como el respeto, la honestidad, el trabajo... y que quien no lo haga, la presentación, tiene un suspenso. (Notas de campo, Ciudadanía, 8 Mayo 2014)

Felipe dice ser feliz es lo que queremos por eso hacemos todo, trabajar, ser buenos con los demás. Agustín dice trabajar no te hace feliz, pero si no trabajas eres más desgraciado.

Felipe señala que la persona prudente no solo es hábil, sino que tiene buenos objetivos. Se puede ser hábil en clasificar venenos. Fijaros que muchas cosas que son un veneno en su medida justa son medicinas.

Aplicar los principios a los casos concretos porque todo el mundo sabe que no hay que robar, pero igualmente hay que considerar cada caso y sus circunstancias.

Felipe pregunta ¿qué deseos satisfacer? el criterio para elegir racionalmente, Aristóteles dice que el término medio, no pasarnos ni por exceso ni por defecto.

Felipe les pone el ejemplo de comer que es necesario, si comemos mucho tenemos consecuencias que no deseamos, si comemos poco también podemos tener anemias y enfermedades. (Notas de campo, Ética 22 Enero 2014)

Y se tratan además valores como la participación, la solidaridad y el poder que tienen las acciones de las personas. Lo que va en la línea de lo que sugiere la declaración para promover la ciudadanía y los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación a través de la educación “We must build on children’s and Young people’s sense of initiative and the positive contribution they can make through participation, while reaffirming the common fundamental values on which our democracies are based”.

Yo les pregunto si de verdad creen que no pueden hacer nada. Que es a nivel micro que se empiezan a cambiar las cosas, que es cuando se empieza a hacer algo en pequeño grupo que luego va creciendo hay veces que acaban en manifestaciones multitudinarias. El pensar que no se puede hacer nada por cambiar esto es tener una postura derrotista y que lo que hay que empezar a cambiar es el discurso. Sí que se pueden cambiar muchas cosas, por ejemplo, escoger este tipo de tema para las presentaciones, escoger el tema de las desigualdades no deja de ser intentar sensibilizar a la gente. (Notas de campo, Ciudadanía 22 Febrero 2013)

Dani les dice que 2 le dijeron que les gustaba más estas clases que las pelis porque son más participativas. Pero no les dice quién. (Notas de campo, Ciudadanía 14 Noviembre 2013)

¿Dónde empezó todo esto? En Túnez ¿Qué paso? Y se lo cuenta, a un chico que vendía fruta en la calle le tiraron todo lo que llevaba y provoco que al final él se suicidara. ¿Todo porque le tiraron la fruta? Sí, era su manera de ganarse la vida. Unos se ríen, Dani les dice que no le hace gracia, que no era porque le tirasen la fruta que le estaban humillando por su manera de ganarse la vida. Era un chico ingeniero que no tenía trabajo como ingeniero en Túnez y vendía fruta para ganarse la vida y a partir de aquel acto que el considero muy humillante acabo quemándose vivo, la policía no hizo nada y a partir de aquí estalló toda la revolución.

A partir de aquí fue Túnez, luego Libia, Yemen, Egipto, continúa en Siria porque aún no ha conseguido derrocar al rey. ¿Cómo se le llama a todo esto? las primaveras árabes. (Notas de campo, Ética, 17 Diciembre 2012)

A lo mejor son ingenuos pero esta gente cree que a los seres humanos le gusta vivir en comunidad, ser amables y tener un sentimiento de simpatía o solidaridad. Esto lo dicen los utilitaristas. Los utilitaristas llegan a la conclusión de que el bien es “la máxima felicidad para el máximo número posible de seres vivos” y eso sirve de criterio para tomar decisiones racionales. (Notas de campo, Ética, 21 Febrero 2014)

En Educación para la ciudadanía y derechos humanos se aprovechan las presentaciones de los chicos para trabajar sobre los distintos valores que pueden relacionarse con los temas que han escogido, por ejemplo a partir de la presentación sobre Filipinas se trabajó sobre el tema de la ayuda humanitaria y el valor de la solidaridad. Cuando hablan de la sexualidad, surgen temas como la homosexualidad, el matrimonio del mismo sexo, la violencia de género y trabajan valores como la libertad, la tolerancia, la igualdad. En la presentación sobre tecnología hablan de lo positivo y lo negativo de su uso y trabajan valores como la responsabilidad, la prudencia, la libertad. Al hablar del medio ambiente se relaciona con la ecología y el respeto a la tierra. Cuando tratan de Marruecos y Pakistán se aprovecha para hablar de la hermandad de los pueblos. Y cuando la presentación trata del maltrato infantil, se comentan los distintos tipos de

maltrato, surge el tema de los abusos, del derecho al aborto, de la oposición de la iglesia católica, la negligencia parental, etc.

Dani lo recupera y dice ¿pensáis que a veces es difícil aguantar a un niño? ¿Que a veces es difícil? ¿Hay padres que no quieren a sus hijos? Si

¿Veis la importancia del aborto que hablábamos el otro día? Lo malo es obligar a alguien que no quiere tener hijos a tenerlos.

¿Y qué haces? ¿No se tienen relaciones porque solo es para procrear? Dice Dani ¿Cómo los animales? Y le contestan no, que usen condón. Otro chico responde, a veces se rompen. Bouchara dice, pues que tome la pastilla del día después a lo que Dani pregunta ¿Por qué eso es buenísimo para el cuerpo? (Notas de campo, Ciudadanía, 8 Mayo 2014)

Se aprovecha el interés de los chicos en esos temas para favorecer el diálogo y trabajar valores y conocimientos. También se aprovechan las películas para tratar temáticas muy diversas que pueden ayudar a trabajar los valores, a partir de dilemas morales o situaciones concretas que se dan en las mismas.

El tener un aula tan heterogénea y valorar esa diversidad como positiva ayuda a trabajar los distintos valores y el respeto a los mismos, “conjuguer les valeurs particuliers et le respect des valeurs universelles est souhaitable, et vaux mieux que de les opposer. Il faut accepter, promouvoir cette articulation” (Wieviorka, 2012, p. 112).

En talleres además de aprovechar que son pocos y favorecer el trabajo de los valores mediante conversaciones, se incide mucho sobre la importancia del grupo, la pertenencia al grupo.

2.4. Lo que los temas sugieren

Es interesante ver cómo estos temas se relacionan con la Educación en Derechos Humanos y la diversidad cultural. “Although human rights were principally defined and codified in the twentieth century, human rights values are rooted in the wisdom literature, traditional values, and religious teaching of almost every culture” (Flowers, 2000, p. 3).

Frente a la diversidad cultural de la sociedad es necesario que la escuela responda incorporándola, uno de los modos en que lo hace es mediante el tratamiento de temas como los mencionados previamente.

A su vez todos estos temas están relacionados con la evolución de la educación en derechos humanos tal como señala la UNESCO (2011) “Four key areas of this work are highlighted in relation to evolving education and human rights issues: migration and multiculturalism; interfaith dialogue; gender and masculinity; and the prevention of violence in schools” (p. 19).

Quiero destacar como todos estos temas pueden verse reflejados en el documento de la declaración para la promoción de la ciudadanía y los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación a través de la educación, documento que surge de una reunión informal de los ministros de educación de la Unión Europea, tras los atentados de Francia y Dinamarca a principios de 2015

We reaffirm our determination to stand shoulder to shoulder in support of fundamental values that lie at the heart of the European Union: respect for human dignity, freedom (including freedom of expression), democracy, equality, the rule of law and respect for human rights. These values are common to the Member States in a European society in which pluralism, non-discrimination, tolerance, justice, solidarity and equality between women and men prevail.

Al considerar los temas en las distintas asignaturas se ve claramente que, pese a estar presentes en todas las asignaturas que he observado, tienen una presencia mucho mayor en Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos y es interesante ver que estos temas se reflejan en el currículo oficial de la materia.

El tratamiento de estas temáticas se relaciona con una de las opciones metodológicas de los centros a la hora de trabajar la EDH, cuando se considera la integración temática en las distintas asignaturas partiendo de que el respeto a los derechos humanos debería ser una forma de vida (Tibbits, 1995). Vemos que la posibilidad de trabajar temas de EDH en Ciencias sociales, geografía e historia es una opción, pero aun así no tiene un espacio comparable a Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Educación ético-cívica, y ello siendo una de las asignaturas consideradas como propicias para relacionar con las temáticas de derechos humanos (Magendzo 1989). De este modo este sería una opción metodológica complementaria, pero se mantiene como deseable tener asignaturas que traten específicamente estos temas como Educación para la ciudadanía y derechos humanos.

Tanto en Educación ético-cívica como en Educación para la ciudadanía y derechos humanos se trabaja más que ningún otro tema la diversidad cultural, a continuación, los valores, el género y la religión en último lugar. El lugar que ocupa el género en ética, depende un poco del profesor, pasando a estar en la clase de Dani por delante de los valores y siendo mínima su presencia en las clases de Felipe.

El tratamiento de los temas permite así una aproximación a las distintas materias y al papel del profesorado y su metodología.

Many teachers believe human rights education is about detailed lessons on the UDHR and, while some lessons may very well focus on specific human rights and articles in the UDHR, creating a human rights culture begins with teaching core values and attitudes on how to treat one another. (Honeck, Madsen y Meliksetian, 2012, p. 29)

Se desprende que a partir del interés de los chicos y de las situaciones cotidianas en el aula se pueden trabajar elementos relacionados con todos estos temas “A teacher who is fully turned into children’s discussions will be able to morph these into human rights lessons” (Honeck, Madsen y Meliksetian, 2012, p. 28).

Ello requiere que el profesor esté sensibilizado y motivado para desarrollarlos. Esto coincide con lo que se indica en el Programa mundial para la educación en derechos humanos en su primera etapa

Es necesario que los educadores asuman y transmitan valores, conocimientos, destrezas, actitudes y prácticas compatibles con los derechos humanos. La educación y el

perfeccionamiento profesional de los profesores debe fomentar su conocimiento de los derechos humanos, su adhesión a ellos y su motivación de promoverlos. (p. 56)

El tipo de asignatura condiciona un poco el espacio que se puede dar a las discusiones, es el caso de Ciencias sociales, geografía e historia. Es cierto que se puede vincular la EDH y la diversidad cultural al temario, en el caso estudiado se ha visto cómo se han tratado en Ciencias sociales, geografía e historia los distintos temas señalados anteriormente. También se podrían trabajar y desarrollar más a partir de otros de los temas que han surgido y en los que no se ha hecho, pero estas limitaciones se explican por el tipo de temario que se tiene que dar y por el tipo de evaluación de la misma, hay un examen y es importante que se den los temas que van a evaluarse. A diferencia de Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos donde no hay examen y de por sí es más flexible.

De nuevo es importante destacar el papel del profesor, se puede enseñar en modo que resulte inspirador y que motive a los alumnos a mejorar su capacidad de acción, pero también puede enseñarse sin incidir en esos aspectos.

Y considerando lo delicado de los distintos temas y la dificultad de trabajar sobre la religión, el género, etc., aflora la importancia de la formación de los profesores, hay que tener muchas habilidades y mucha conciencia de uno mismo y sus propios sesgos para transmitir conocimientos, actitudes, valores en consonancia con los derechos humanos y la diversidad cultural.

El trabajo de todos estos contenidos favorece el aprendizaje holístico, que es característico de la EDH y promueven la mejora de la capacidad de acción del alumnado que es uno de sus objetivos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo he tratado los contenidos mediante los que se trabaja la Educación en Derechos Humanos. He considerado inicialmente aquellos contenidos curriculares oficiales establecidos en las asignaturas de Educación para la ciudadanía y derechos humanos, Educación ético-cívica y Ciencias sociales, geografía e historia, incidiendo en la dimensión meso.

A continuación he introducido algunas temáticas concretas a partir de las cuales se trabaja la EDH, diversidad cultural, género, religión y valores. Y he considerado su presencia a nivel macro, en el centro, meso en el currículo y a nivel micro en el aula.

A continuación, he valorado la relación de estos temas con la EDH y la diversidad cultural, en las diferentes materias que observé, lo que me ha permitido valorar algunas opciones de aproximación metodológica en las escuelas y por parte del profesorado.

Finalizo destacando el papel fundamental del profesor y la importancia de su formación para poder abordar estas temáticas y la EDH.

CAPÍTULO 7. LAS DINÁMICAS DEL AULA

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se centra especialmente en la dimensión micro donde se da la Educación en Derechos Humanos en el centro, el aula. Da respuesta al objetivo 2 Inferir cómo se enseña y cómo se aprenden los derechos humanos. Así como a sus objetivos específicos 2.1 Describir las prácticas de enseñanza-aprendizaje desarrollados en materia de EDH, dentro y fuera del aula, 2.2 Identificar las estrategias y recursos de valor para la EDH y 2.3 Analizar los procesos organizativos y relacionales que favorecen el desarrollo de la EDH.

Introduzco a los dos profesores con los que colaboré, encargados de las asignaturas de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Educación ético-cívica, y a continuación reconstruyo la metodología que emplean mediante las observaciones en el aula, ya que una misma materia impartida por diferentes profesores puede implicar procesos metodológicos diversos.

A continuación, presento diferentes experiencias de aprendizaje en EDH que tienen lugar en el aula. Incluyo también la asignatura Ciencias sociales, geografía e historia y la de Talleres, que corresponde a diversificación curricular, porque se trabaja de otra manera, pero también se puede abordar la EDH.

Termino el capítulo escuchando a los alumnos.

1. El profesor y la dinámica de clase

Durante el desarrollo de la investigación observé especialmente a Dani, profesor de Educación para la ciudadanía y derechos humanos de 3º de ESO y Educación ético-cívica de 4º ESO durante el curso 2012-2013, de Educación para la Ciudadanía y derechos humanos en el curso 2013-2014 y de Ciencias sociales, geografía e historia de 4º ESO, en 2014-2015.

En segundo lugar, observé a Felipe, profesor de Educación ético-cívica en 4º de ESO durante el curso 2013-2014.

Se puede establecer un paralelismo muy general entre los dos profesores si consideramos el año en que coincidí en su observación, el 2013-2014, de este modo se refleja la idea de cómo cada profesor, independientemente de los documentos que prescriben y orientan la docencia, puede hacer las cosas a su manera dentro del aula. Dos personas trabajando las mismas temáticas pueden tener estilos diferentes y conseguir la misma finalidad.

Hay que tener en cuenta que en ambos casos el grupo clase está compuesto por unos 20 jóvenes en su gran mayoría de origen inmigrante. Algunos de ellos se han incorporado este curso a las clases ordinarias, estando previamente en el aula de acogida lo que hace que el nivel del grupo

sea particularmente heterogéneo. También es importante decir que estas asignaturas se perciben un poco como no muy importantes por parte del alumno dado que no hay exámenes.

1.1. Dani

Dani es un profesor joven de 33 años, licenciado en Historia que en lleva dos cursos en este centro. Anteriormente estuvo en otro instituto donde trabajó en el aula de acogida y previamente fue docente en la universidad y en una escuela de adultos. Habla distintos idiomas (gallego, catalán, español, francés, inglés y árabe)

Dani en sus clases es bastante dinámico. Suele haber bastante ruido de fondo porque los chicos participan y opinan sobre distintos temas y de vez en cuando hay que llamarles la atención. Procura introducir tanto actividades individuales como grupales.

Dani llama la atención a Carmen y Najma, las tres chicas se ponen siempre en primera fila y participan, pero también enredan mucho.

Hacemos un minuto de silencio y el que no pueda hacer el minuto de silencio sale fuera porque mientras no se puede hablar con vosotros. (Notas de campo, viernes 14 de diciembre de 2012, ética 4ºB)

El tipo de actividades que se desarrollan en el aula son variadas. Se trabajan algunos textos de teoría que se leen en voz alta y que el profesor explica y luego se plantean preguntas que tienen que contestar. El profesor suele además hacer preguntas que provoquen la reflexión y el debate.

Trabajando desde los conflictos y las realidades objetos de las fotografías. Os pido que ante las fotografías os plantéis las preguntas ¿qué se fotografía, el tema? y ¿por qué?

Dani les presenta algunas de las fotos del expo a la que van mañana. Por ejemplo, hay una fotografía de unas chicas jóvenes, niñas, casándose con señores mayores y Dani les pregunta por ejemplo ¿qué título tendría esta foto? (Notas de campo, 17 de diciembre de 2012)

Se trabajan películas y también vídeos que el profesor selecciona que traten algunas de las temáticas de clase y a partir del visionado se les pregunta su opinión y se lanzan cuestiones. Otro recurso que utiliza son titulares de noticias, selecciona algunas sobre temas vinculados a la asignatura de manera que se comenten en clase.

En el último trimestre en Educación para la ciudadanía y derechos humanos se trabaja por parejas, cada pareja tiene que escoger un tema libre que tenga que ver con el temario y preparar una presentación que luego se verá y se comentará en clase.

Dani les dice que a partir de ahora quiere que sean ellos más protagonistas de la asignatura. Y les cuenta que van a hacer una exposición de 2 en 2 sobre tema libre relacionado con la asignatura. Con una extensión de 20 minutos. (Notas de campo, 13 de febrero de 2014, ciudadanía 3º)

Dani insiste en la importancia de la actitud y el comportamiento en sus clases de Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos, en el respeto y en la coherencia con los valores de las asignaturas y lo contempla como parte de la evaluación de las mismas.

Dani les habla de la cuestión de las notas de ética, 50% el trabajo que han hecho y el 50% actitud, asistencia, participación, preguntas... ahora os paso un folio donde cada uno pondrá su nota, vuestra autoevaluación, que vosotros reflexionéis un poco y pongáis la nota que consideréis oportuna y luego yo la contrasto. (Notas de campo, 10 de diciembre de 2012)

La metodología de Dani en las clases de Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos del año anterior era parecida, buscando la implicación de los alumnos y facilitando el diálogo y el debate. En estas asignaturas, además de que los alumnos no las consideren tan importantes o duras como otras materias especialmente por la evaluación, ya que no hay examen, juega además un papel relevante el horario. En el caso del primer año los lunes por las tardes las clases de Educación ético-cívica y en el caso de Educación para la ciudadanía y derechos humanos después del patio.

En las clases de Ciencias sociales, geografía e historia, se nota una diferencia en el tipo de actividades y en la conducta de los alumnos, son clases más expositivas, con evaluación mediante exámenes, pero Dani sigue haciendo preguntas y provocando cierto debate.

En las clases de Dani de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y de Educación ético-cívica a veces me encargo yo de proponer y hacer alguna de las actividades y me hace partícipe de las clases de manera que puedo intervenir y dar mi opinión. Por lo general cuando Dani lleva la clase, suelo ubicarme al fondo de la clase para tomar notas y participo cuando me hacen alguna pregunta o tengo alguna respuesta que ofrecer.

1.2. Felipe

Felipe, es un profesor licenciado en Filosofía que se jubilará el próximo año. En su recorrido profesional ha pasado por varias escuelas con diversos cargos y lleva 15 años en el centro actual.

Felipe en el aula es pausado y sus clases de educación ético-cívica suelen mantener un tono calmado. Empieza siempre la clase pasando lista. Por lo general las actividades del primer y segundo trimestre son de tipo individual, aunque los chicos suelen buscar ayuda en sus compañeros.

Las actividades en el aula se desarrollan sobre todo a partir de la teoría del libro de texto, se lee en voz alta, un niño lee un párrafo y el profesor lo explica destacando las ideas principales. Al final de la lectura, Felipe anota unas preguntas en la pizarra que los chicos tienen que copiar y responder. Por lo general el profesor ha ido remarcando las respuestas y haciendo que el alumnado fijara su atención en los aspectos que luego van a dar las respuestas a esas preguntas.

Mientras los alumnos responden las preguntas Felipe va atendiendo a las dudas que les surgen y ayudando a los que tienen más dificultades a encontrar las respuestas en el texto.

El trabajo suele acabarse en la siguiente sesión en la que se hace un repaso a la teoría del día anterior y se acaban de responder las preguntas.

Otro tipo de actividad que se desarrolla en el aula es el trabajo a partir de películas. El profesor hace un resumen de la película o el contexto que tiene que ver con el trabajo en clase y luego la

ven. Al acabar también tienen que trabajar un texto fotocopiado con preguntas sobre la misma, es material compartido por los miembros del departamento de ciencias sociales.

El conjunto de actividades que se han realizado, las respuestas a las preguntas planteadas en las sesiones de teoría y a partir de las películas, conforman luego el dossier de la asignatura que entregan al final del trimestre para la evaluación. Por lo general estas dos actividades son las que marcan el primer y el segundo trimestre.

Felipe reparte la hoja, que numeran como hoja 9, para trabajar la película Hotel Ruanda. La última hoja del dossier de este trimestre, para contestar tendrán que añadir una hoja y poner número 10. Leemos la hoja. Lee Aleksander, luego una niña y luego otra niña dice yo también quiero leer.

Felipe lee las preguntas que tienen que contestar.(...)

Felipe les dice que va a ser la hora, el próximo miércoles tenéis que entregar el dossier con portada e índice. Con las páginas numeradas y así el próximo miércoles acabáis las preguntas y entregáis el dossier.

Es casi la hora, pero esperar que suene el timbre. (Notas de campo 20 de noviembre de 2013, ética 4ºA)

En el último trimestre se propone una actividad por grupos, en las que, a partir de la Declaración universal de los derechos humanos, los chicos escogen uno de los derechos y desarrollan el guion de un vídeo, sobre una situación de vulneración de ese derecho, que más tarde realizarán ellos. Mientras un grupo graba el resto prepara su guion con la ayuda del profesor que les sugiere detalles o les resuelve dudas.

En las clases de Felipe suelo estar al fondo, observando y tomando notas, a veces me muevo para ayudar a los chicos y participo en la clase cuando se me hace alguna pregunta. En el caso de los vídeos tengo un rol más activo ya que me encargo de grabar los vídeos con los alumnos.

Estos dos profesores además de tener cada uno de ellos unas características distintas y una trayectoria profesional distintas, utilizan metodologías diferentes en las dinámicas de clase.

Observando las diferentes dinámicas de las clases parece que inicialmente las sesiones de Dani son un poco más motivadoras ya que él provoca más el debate, mientras que las clases de Felipe son más apacibles. Diría que Dani se orienta más a despertar el pensamiento crítico de los alumnos mientras Felipe dirige más las actividades hacia la comprensión.

Felipe dedica parte del tiempo de sus clases a la realización de las actividades, que conformarán el dossier, por parte de los alumnos. Dani tiende a ocupar las clases en la discusión de elementos relacionados con las actividades y suele pedirles que realicen los trabajos en casa, aunque en ocasiones se realizan las actividades en el aula.

En ambos casos los dos profesores se adecúan a los alumnos y se muestran cercanos, aunque este aspecto lo retomaré en el próximo capítulo al hablar de las relaciones. Los dos favorecen más la participación de los alumnos en el último trimestre de la asignatura cada uno con su propio estilo de enseñanza y aprendizaje.

2. Experiencias de aprendizaje en Educación en Derechos Humanos

En este apartado presento inicialmente las experiencias de aprendizaje en Educación en derechos humanos que se dan en las asignaturas de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Educación ético-cívica, teniendo en cuenta que una de las maneras de abordar la EDH en la escuela es integrada en el currículo como asignatura específica o parte de una asignatura. Posteriormente incluyo experiencias que tienen lugar en las asignaturas de Talleres y Ciencias Sociales, geografía e historia para mostrar como la EDH se puede abordar también en distintas materias.

2.1. En las asignaturas de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Educación ético-cívica

Me centro en las actuaciones de los profesores Dani y Felipe en las clases de Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos.

A partir de la información recogida a través de las observaciones en los cursos 2012-2013 y 2013-2014 (65 sesiones en Educación ético-cívica y 27 en Educación para la ciudadanía y derechos humanos), del análisis de materiales y de las conversaciones con los profesores y alumnos, extraigo algunos escenarios concretos de aprendizaje que muestran distintas maneras de trabajar la educación en derechos humanos en el aula.

Quiero recordar de nuevo el Artículo 2 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, Diciembre de 2011, que señala:

1. La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos.

Los siguientes escenarios reflejan distintos momentos de los observados en el aula y muestran diversas opciones metodológicas con las que introducir la EDH en el aula.

2.1.1. Aprendizaje expositivo, comprensivo y reflexivo

La clase de Educación ético-cívica de 4ºA en el curso 2013-2014, tiene lugar los miércoles por la mañana a última hora.

Suelo esperar en el pasillo a que acabe la clase anterior y los alumnos vayan llegando al aula ya que algunos cambian de aula según la materia que tengan. Es una manera de coincidir con los alumnos de otras clases y de ir hablando con los que, como yo, esperan. Entro cuando llega el profesor.

Recojo en esta escena lo que ocurre a lo largo de dos sesiones seguidas porque de esta manera se refleja el trabajo en torno a una unidad al completo, por lo general se trabaja una unidad de

teoría y se proponen unas actividades a desarrollar que se trabajan en la primera y la segunda sesión.

Al entrar en la clase me coloco en la última fila, saludo a Naia (una alumna que repite curso con la que ya coincidí el año anterior)

Mientras empieza la clase le digo a Naia ¿estás sola? Se sienta al final del aula. Me cuenta que es porque quiere, que así estudia mejor que en sociales de un 2 ha pasado a un 7 y en mates de un 1 a un 6. Me dice que a sus dos amigas que habrían repetido sus padres no les dejan seguir estudiando ☹ (Notas de campo, 30 de Octubre de 2013)

Felipe pasa lista, hay un par de alumnos en talleres, mientras pasa lista los chicos hablan entre ellos algunos en voz alta en otro idioma.

El día anterior trabajaron la unidad 1 del tema 3, la dimensión moral del ser humano, si alguien no ha acabado las actividades de la clase anterior les queda como deberes porque ya se les dio tiempo en clase para realizarlas.

Hoy se trabaja la unidad 3 del tema 3, ¿Todos los caminos son buenos? Se empieza a leer, lee Shazia el primer apartado y Felipe lo explica. Todas las sociedades tienen sus normas morales, pero no todas las sociedades están de acuerdo en lo que está bien y lo que no.

Explica esto, les dice, “para hablar de lo que viene luego, el relativismo y el subjetivismo de las normas morales, que no hay un bien absoluto y que no hay unas normas mejores que otras. Dicen que seguro que hay algunas normas que valen para todos, pero aun no nos hemos puesto de acuerdo. Pero serían los universales”

El profesor pide que ahora escuchen, necesita su atención ya que señala, “esto no es fácil, pero se puede entender”. Siguen leyendo, lee Ashley porque quiere, y Felipe les explica lo que leen, “el relativismo dice que cada uno es hijo de una sociedad concreta, de una cultura y de una moral concreta. El universalismo no, lo que está bien está bien para todos. Relativismo dice que los valores dependen de cada sociedad. Si lo extremamos más diríamos que depende de cada persona → subjetivismo”

Siguen con el texto ¿Quién más quiere leer? Janke (estas dos chicas se sientan juntas). Felipe de nuevo recoge la idea del párrafo “la mutilación genital de las mujeres está mal, se hace aun en algunos sitios de África. Hay algunos valores que son universales”

En el libro hay una línea de comic y se comenta en clase que se refiere a una postura relativista, en la imagen una chica le comenta a un chico que lo que le han hecho no es tan malo, pero si se lo hicieran a ella si lo sería.

El último apartado de teoría lleva por título ¿cuándo una moral es buena? Y propone varias respuestas. Leen en voz alta y Felipe va explicando la idea. “De las posibles respuestas una responde a la religión que yo tengo y creo en lo que dios ha dicho, otra a las que estén escritas en la naturaleza de los seres humanos, pero les indica que eso es difícil de leer y otra que cada sociedad tiene unos valores y esa sería la relativista” Felipe para la explicación y pregunta a Dalil si lo ha entendido, no le contesta, y el profesor se lo explica de nuevo. Continúa con las otras

posibles respuestas “Propia consciencia, a mí, mi consciencia me indica lo que está bien y lo que da la felicidad, serán los utilitaristas, lo que beneficie a mí y a la mayoría”

Mediante este tipo de lectura en voz alta por párrafos y con Felipe recogiendo cada una de las ideas del texto lo que se busca es asegurarse de que los alumnos comprendan la lectura, el profesor hace de facilitador y busca eliminar las dificultades que puede generar no solo el lenguaje sino la exposición de ideas abstractas no siempre fáciles de entender. Se trabaja además la lectura que es un elemento muy importante que tiene un papel destacado en los esfuerzos del centro como hemos podido ver en el capítulo sobre el mismo.

Cuando acaban de leer el texto, Felipe pregunta a la clase si hay dudas. Como no hay preguntas el procede a copiar en la pizarra las preguntas que tienen que responder sobre el tema.

1. ¿Qué es el relativismo moral? ¿Qué es el subjetivismo moral?
2. ¿Qué es el universalismo moral? ¿Qué son los valores absolutos?
3. El ejercicio 1 de la página 45 del libro
4. El ejercicio 3 de la página 45 del libro
5. ¿Con qué postura estas más de acuerdo, la relativista o la universalista? ¿Por qué?

Este tipo de preguntas sobre la teoría que acaban de ver en clase permite trabajar el texto de nuevo facilitando la asimilación de la información, así como la reflexión sobre la misma. Para que el aprendizaje sea comprensivo y no se quede en una mera copia de la información es muy útil dejar un tiempo en el aula para que se puedan resolver las preguntas y de ese modo contar con la ayuda necesaria del profesor o los pares. De ahí que se suelen dedicar dos sesiones por tema.

Los alumnos tienen algunas dudas con el vocabulario de las actividades de modo que Felipe explica lo que significan algunos términos. “¿Qué es la poligamia? – un hombre tiene varias mujeres. Canibalismo- los hombres que comen carne humana. Infanticidio- matar a los niños pequeños. Segregación racial- se practicó en USA y en Sudáfrica, hay una separación que suele ser entre blancos y negros, en un restaurante había mesas para blancos y otras para negros, en los buses también y en las escuelas “

Dalil pregunta y Felipe le dice que ahora se lo explica que lo ve un poco perdido. Va a su mesa y le resuelve sus dudas.

El profesor va pasando por las mesas de los alumnos y les ayuda. De los dos chicos que tengo delante uno presta más atención y Felipe le dice que ayude a su compañero, lo hace en otro idioma. Hace poco que se han incorporado a clase desde el aula de acogida, esto me lo comenta el profesor en una de las sesiones al salir de clase.

Janke ya ha acabado y va a ayudar a uno de los chicos de la primera fila.

Felipe les indica que en el ejercicio uno del libro se trata de pensar si de los ejemplos de conductas que hay los puedes respetar aunque no los practiques entonces pones una R de relativo, si no lo respetarías nunca pones una A de absoluto. Los ejemplos en concreto son: la poligamia, la pena de muerte, la esclavitud, el canibalismo, el infanticidio, la diferencia de derechos y deberes entre hombres y mujeres, la prohibición de prácticas religiosas, la mutilación genital, el trabajo infantil y la segregación racial)

Es la hora, Felipe señala que el próximo miércoles dará tiempo para que lo acaben.

Al día siguiente, miércoles 7 de noviembre de 2013, Felipe pasa lista y les pide que recuperen el texto del otro día para hacer los ejercicios.

Felipe pasa por las mesas, mientras van haciendo las actividades. En el grupito de la izquierda uno enreda con otro y pasa Felipe y le dice a uno que pare que el otro tiene derecho a aprender.

Este tipo de trabajo en el aula permite que cada uno vaya haciendo a su ritmo y buscan la ayuda que necesitan ya sea en el profesor, en sus compañeros o en mí dado que a estas alturas están han acostumbrados a mi presencia y me tienen incorporada en el aula.

A Naia le falta una pregunta que no copió, Felipe le pasa las preguntas en un papel y ella me pregunta a mí qué pone que no entiende la letra.

Los chicos se mueven con libertad por el aula, Zaim se levanta a preguntar a Naia y ella le explica en su idioma. Él va entonces a hablarlo con su otro compañero Ahmed. Aleksander se sienta en la segunda fila al lado de las chicas, luego se pone a su lado también Ramiro. Este movimiento de los alumnos por el aula se desarrolla con normalidad y con calma, no hay ruidos excesivos ni sensación de desorden.

Felipe se sienta al lado de Ahmed para ayudarlo, se gira y ve que uno de los chicos copia a otro, Zaim, le dice que está copiando las preguntas, pero Felipe le dice que no, que está copiando las respuestas y le devuelve la hoja a su dueño.

De las niñas de la primera y segunda fila que ya han acabado con la tarea una está leyendo un libro. Otras ayudan a los compañeros.

Tariq se levanta a preguntar a Sara cómo se dice algo, Naia me pregunta a mí si se cómo se dice la palabra “hell” en español, y entendiendo “help”, le digo ayuda y me dice “no, hell, de go to hell”, infierno le digo. En ese momento Felipe le ha pedido a Tariq que vuelva a su sitio. Cuando se va Tariq se gira y me pregunta cómo era la palabra, “infierno”.

Felipe le pide a Daniela, “tú que has hecho todos los ejercicios ¿por qué no ayudas a Agustín?” Agustín le da la hoja y Felipe le señala “ayudarte, no hacértelo”. El ayudar a un compañero hace que el alumno que explica las cosas ejercite otras habilidades ya que le implica situarse en un lugar desde el que facilitar la información y eso favorece a su vez la adquisición del aprendizaje.

Zaim se gira y me pregunta qué es “la teva pròpia consciencia” le digo que es cuando él piensa si una cosa esta bien o mal según él mismo y me dice entonces es relativismo, y le digo que sí. Faouz y Naia me preguntan qué es la poligamia y el canibalismo. Zaim le pregunta a Sara la 5, la opinión sobre relativismo y universalismo y ella le dice que me pregunte a mí. Lo hace se gira y los otros dos se ríen, pero Tariq también se suma. Al final escribe el relativismo porque cada pueblo es diferente.

Se aprecia que los alumnos se ayudan entre ellos desarrollando su capacidad de cooperación y también cómo buscan cierto apoyo en los alumnos que comparten su idioma porque necesitan de esa traducción para llegar a la comprensión de lo que están trabajando. A su vez, se observa cómo Naia me hace de puente con el grupito de chicos pakistaníes. Estos chicos no tienen la

misma confianza conmigo que tiene Naia, con ella coincidí el año anterior y desarrollamos un lazo de afecto porque me confió sus aventuras y desventuras amorosas. El grupo de chicos pakistaníes viene del aula de acogida y les cuesta más por el tema del lenguaje y a eso se le añade que son bastante reservados. Pero aprovechan esas sesiones de trabajo en el aula y todas las ayudas a su alcance. Otro tipo de beneficio de este tipo de aprendizaje es que no tienen que llevarse deberes a casa, o una cantidad mucho menor en el caso de los que no acaben en clase.

Recogen todos antes de que suene el timbre, pero tienen que esperar para salir. Felipe les dice que el próximo día verán una película.

Siguiendo la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, la actividad coincide con el Artículo 5, punto 3 “La educación y la formación en materia de derechos humanos deben abarcar y enriquecer la diversidad de las civilizaciones, religiones, culturas y tradiciones de los diferentes países, reflejada en la universalidad de los derechos humanos, e inspirarse en ella.” (p. 4)

Este tipo de actividad favorece la **EDH a través de la comprensión**. Es mediante la reflexión sobre nuestras propias creencias y sobre las creencias que no compartimos que se aprende a conocerse a uno mismo y al Otro, así como facilita aprender a tolerar la ambigüedad y a respetar las elecciones de los demás. A través de la comprensión de la pluralidad de opciones se facilita la apertura al Otro y el acercamiento que va a permitir a los jóvenes aprender a valorar la diversidad cultural.

2.1.2. Aprendizaje para la crítica y el cuestionamiento

Antes de entrar al aula me encuentro con Dani en el departamento para ir juntos a clase de Educación para la ciudadanía y derechos humanos con los de 3º de ESO. Es un momento en que comparto conmigo algunos detalles sobre las actividades que tiene previstas y aprovechamos para comentar cosas que pueden haber sucedido durante la semana.

Al entrar en clase los chicos se van colocando en sus asientos y yo en el mío, al fondo del aula. Dani les cuenta que tiene 23 noticias para hoy, titulares de noticias. La idea es partir de la noticia y que los alumnos comenten tipo lluvia de ideas lo que les provoca. Les indica que es importante primero pensar y luego levantar la mano.

Presenta el primer titular: “Salario legal de 1.54€ por hora en Alemania” les pregunta qué les parece, les parece mal, es muy poco. Dani les explica que además cobran del paro y preguntan ¿Cuánto cobran de paro? Dani les pregunta ¿Qué pasa si todos los empresarios acaban pagando ese salario? ¿Os parece bien que haya un salario legal de 1.54€? No les parece bien

El siguiente titular “El éxito del sastre global” Inditex, Amancio entre los 3 más grandes del mundo en época de crisis. El profesor les pregunta si les parece que es normal que ganen más en época de crisis. Contestan que no, aunque no elaboran la respuesta. Continúa preguntando si creen que los beneficios los hacen por vender mucho o por explotar y pagar poco.

“Arabia Saudí tendrá una ciudad solo para mujeres trabajadoras” explica que las mujeres que quieran trabajar tendrán que ir a hacerlo solo en esa ciudad. Les pregunta “¿Veis como a veces a la religión hay que ponerle límites?” Ricardo pregunta si eso lo pone en el Corán. Le contestan

algunos alumnos diciendo que no y Dani les explica que de lo que hablamos es de que a veces lo malo son las interpretaciones de lo que pone. Ricardo pregunta, “oye, pero ¿están obligados a vivir ahí? Pues si no les gusta que se vayan”.

“Una colecta entre pasajeros para pagar el combustible del avión” ¿Cómo? Preguntan los chicos, sin entender muy bien. Dani les comenta lo extraño que resulta, “Si ya han pagado sus billetes no deberían pagar ¿no?” Les explica que el tema es que Air France para pagar el repostaje en Damasco tuvo que pedir efectivo porque en el aeropuerto después del conflicto en Siria no aceptaban tarjeta de crédito. Ricardo pregunta ¿oye y no hay embajada? Y se comenta que a veces las situaciones se arreglan antes con soluciones prácticas.

Otro titular, “Así nos ven” Habla sobre la imagen de España fuera. Dani les pregunta si conocen el programa de MTV que se llama Gandía Shore, y sí que lo conocen. “¿Qué os parece?” Dani continúa explicándoles “la gente cree que estamos tomando el sol en la playa, bebiendo cerveza. Europa piensa que aquí en el sur la gente no quiere trabajar y por eso hay tanto paro.” Dicen que no es verdad, de nuevo Ricardo, contesta “si viene Rajoy al Raval le pegan”.

Siguiente titular, “Mazaltou Behar Mordoh superviviente de la medicina nazi” Dani les señala que Hitler además de los campos de concentración, quería esterilizar a los judíos para que no hubiese más. Se oyen comentarios de sorpresa y de lo malo que era. Un chico comenta, “no sé cómo la gente pudo apoyarlo”

“Justicia acumula un atraso de 430000 peticiones de nacionalidad” Ante este titular expresan quejas Shakji dice “esto sí que me parece fatal”, ¿Por qué? le pregunta Dani, “porque no pueden hacer esto” le responde. Otro de los chicos comenta “cuando la tienen se van a Londres” Ricardo dice, el peor invento del hombre fue esto de las nacionalidades.

Dani pregunta, ¿Por qué creéis que hay un retraso tan grande? ¿Porque hay mucha gente? ¿O se hace a propósito? Le contestan que, a propósito, para que se vayan. Dani les explica que con esto hay gente que sufre porque no pueden salir sin pasaporte, ni volver...

Uno habla de la reagrupación familiar, otra pregunta ¿qué es eso? José Carlos dice yo he venido reagrupado por mi padre. Otro chico pregunta qué es y le explica que primero vino su padre a trabajar y luego los hijos para juntarse con él.

Otro tema “Uruguay se abre a la marihuana” David dice “que se legalice es una mierda, con el tabaco y el alcohol ya tenemos bastante” Otro dice que lo hacen para ganar dinero y lo ponen más caro. Dani hace de abogado del diablo y les dice “pero igual es mejor regularlo para no dar poder a las mafias” Les pide a los chicos que compartan otras opiniones. Uno de los chicos señala que habría más enfermos y Dani les cuenta que también se le da algún uso terapéutico. También dicen que seguirían comprando muchos porque las mafias lo venderían más barato.

“Es preferible el mundo de los periódicos al silencio de tumba de las dictaduras” La presidenta de Brasil supuestamente la mujer más poderosa del mundo. Dani explica que tiene muchas críticas, pero ella dice que es mejor que puedan criticar. Les explica que con el mundial de fútbol están invirtiendo en estadios en lugar de dárselo a los pobres. Y dice uno de los chicos, “pero van a ganar el doble” David dice que con el fútbol deben mucho dinero, pero como es fútbol la gente

cierra los ojos. Dani les comenta que hay una frase que es “el futbol es el opio del pueblo” Dani les indica que si el dinero del fútbol lo dedicaran a ayuda al desarrollo no habría pobres.

Ricardo y José Carlos hablan de lo que cuesta un jugador y de que es dinero solo, que el que tiene más dinero es el mejor equipo.

Dani les cuenta que el país está creciendo tanto que la mayoría creen que no es el momento de hacer el mundial de futbol sino hacer escuelas.

Seguimos con Brasil “La presidenta de Brasil anuncia que quiere construir 800 aeropuertos.” Dani les explica que el país es tan grande que aún hay sitios donde están incomunicados y según donde es más fácil construir aeropuertos que carreteras.

Nuevo titular “Y la mujer asiática llegó al poder”. Tailandia, Corea del Sur y Japón son los últimos países en que las féminas acceden a la cúpula política. Dani les pregunta ¿Cuántas mujeres presidentas conocéis? Alemania, Brasil, Argentina... son las que nombran. Y añade otra pregunta “¿Hay igualdad total entre géneros? Contestan que no.

El siguiente titular les hace gracia “Al zumo se le va la vitamina, pero la zanahoria no mejora la vista” ¿De qué habla? les pregunta. Les explica que habla de las falsas creencias, les cuenta que a veces nos explican cosas que no son científicamente correctas y que muchas veces nos las creemos sin cuestionarlo. Se ríen y comentan que a ellos también les han dicho lo del zumo para que se lo tomen rápido.

Nuevo titular, “Se busca profesor de español en China y Brasil: razón, el Instituto Cervantes” El español ha aumentado de rango, estamos en el segundo lugar. Dani les explica que cuantas más lenguas tengas es mejor, que siempre hablar nos abre puertas, para comunicarse, para tener trabajo. Les comenta un caso de unas chicas en el instituto que en casa solo hablan Urdú y en el cole catalán en el aula de acogida y no hablan español. Los alumnos comentan cuantos idiomas hablan ellos y que conocen a chicos que no hablan español aún.

A continuación, hay un par de titulares sobre las mujeres, “Las mujeres ganan 5744€ menos al año que los hombres por trabajos iguales” Dani les habla del gender gap, les recuerda en que consiste y señala que es injusto y pasa todavía. Algunas chicas se quejan, no es justo.

“La cara oculta de las mujeres saudíes” Dani les explica que las mujeres saudíes son el símbolo tanto de la opresión como del cambio en su país. Y les cuenta que a veces por detrás del machismo hay un mundo de lujo. (Refiriéndose al tema de las mujeres). José Carlos dice que tiene amigas así.

A continuación, leen otro titular “Herida grave una joven de 21 años al explotar un televisor en su vivienda”, alguno dice “que fuerte” y Dani les dice que es mentira, les explica que es muy importante preguntarse lo que hay de verdad en las noticias.

Ante el siguiente titular “Me preocupa el creciente rechazo a los inmigrantes musulmanes” se comenta que hay gente que tiene rechazo a los inmigrantes musulmanes porque creen que son terroristas. Los alumnos saben que no y dicen que eso no es verdad. Dani comenta que ellos lo saben pero que lamentablemente hay gente que tiene esos prejuicios.

Vemos un par más de titulares antes de acabar la clase, no nos va a dar el tiempo para verlos todo.

“El nº dos del Senado italiano llama “orangután” a una ministra” Responde “Me culpan de ser negra, mujer y extranjera” Dani comenta que no puede ser que los políticos se insulten, nadie, pero además que lo hacen porque es mujer y negra. Una de las chicas relaciona la noticia con otra clase “Pues hoy una profesora nos ha dicho que venimos del mono y ¿tú qué crees? ¿Crees en la evolución?” Este es un tema que les preocupa, lo de la evolución y la religión, lo recuperan en otras ocasiones.

Por último “Me veo francesa hasta en el físico” Dani pregunta ¿Qué es ser francesa? Ella se ve francesa porque fue adoptada en Corea con un año y ha vivido toda su vida en Francia. Claro, dicen.

Se acaba aquí la clase, Dani les dice que tenía más noticias pero que lo dejamos aquí, que es importante que desarrollen un poco de criterio y que piensen en las cosas que leen, que se hagan preguntas.

Los chicos se levantan y se mueven por el aula, mientras Dani y yo nos despedimos y salimos.

Este tipo de sesión, mantiene a los chicos implicados en la actividad durante toda la clase, les resulta estimulante porque son temas de actualidad y se les pide que participen y den su opinión sobre los distintos titulares. Aunque las intervenciones de los alumnos recogidas son un poco generales es debido a la dificultad de recoger todas y cada una de las opiniones expresadas ya que en ocasiones hablan a la vez. Participan en la clase y en ningún momento hay que llamarles la atención por alzar la voz o hacer demasiado ruido.

La selección de las noticias que iban a trabajar se ha hecho intencionalmente por parte del profesor para captar y mantener su atención y procurar tratar temas que les son cercanos y que se trabajan en la materia de Educación para la ciudadanía y derechos humanos. El papel del profesor es el de estimular a los chicos, hacer preguntas sobre cada uno de los temas para que los alumnos se cuestionen las cosas y hacer de abogado del diablo si hace falta. Se requiere conocer los temas, facilitar la discusión y dar espacio a todos los alumnos para expresar su opinión sintiéndose seguros. Vemos que los alumnos además de contestar a las preguntas del profesor, comentan y se preguntan cosas entre ellos.

Las preguntas controvertidas son importantes “because they concern major issues such as relationships between people, the issues of war and peace, oppression and justice, religion, etc.”(Van Driel, Darmody y Kerzil, 2016, p. 35)

Many teachers shy away from teaching about controversial issues in the classroom because of the friction and disagreement it can generate. A ‘controversial issues’ approach implies dealing with topics for which there is not just one universally valid point of view and which can generate difference of opinion. (Van Driel, Darmody y Kerzil, 2016, p. 34)

Human rights, by its nature, can be controversial. However, this does not mean educators should shy away from the topic. Learning about controversy helps children develop critical

thinking and problem solving skills and allows them to develop these tools in real world examples. (Honeck, Madsen y Meliksetian, 2012, p. 36)

Este tipo de aprendizaje favorece la **EDH a través del cuestionamiento**. Las habilidades analíticas y el pensamiento críticos son elementos que van a permitir a los jóvenes valorar la información que reciban desde distintos medios. Cuestionar la validez de los datos antes de considerarlos verdades les va a permitir escoger sus propios posicionamientos, el pensamiento crítico es la herramienta clave contra el adoctrinamiento.

2.1.3. Aprendizaje que vincula el dentro y el fuera

Este escenario tiene lugar en la clase de Educación ético-cívica, en 4º de ESO. La clase tiene lugar el lunes por la tarde. Al inicio de la sesión Dani indica a los alumnos que hoy veremos el final de la película que vieron en la sesión anterior y después trabajaremos la actividad para el defensor del pueblo, tenemos que acabarla hoy para que los chicos representantes del centro puedan llevarla hecha. Les dice que trabajaran por parejas.

La actividad gira en torno a un mapa del barrio, los alumnos tienen que identificar los derechos de los niños que se asocian a los diferentes sitios del mapa, buscar el artículo correspondiente de la Convención de los derechos de los niños e identificar lugares donde puede haber vulneración. Con las respuestas se genera un documento conjunto (ver anexo 15) que llevaran los representantes de la escuela a la próxima sesión del defensor del pueblo.

Al acabar la película, cuatro chicos hablan entre ellos sosegados en otro idioma, Dani les indica las actividades que tienen que realizar sobre la película y pasa a introducir la actividad que vamos a desarrollar. Mueve a un chico de un sitio a otro para poder trabajar en parejas la actividad del defensor del pueblo.

Sobre un mapa por parejas tienen que marcar los sitios donde se defienden los derechos y donde se vulneran. (...)ya sabéis que hay dos alumnos que colaboran con el defensor del pueblo, Usem y Carmen, que es un órgano consultivo. Carlos y otro preguntan quién los ha elegido. Dani les dice que fue un premio.

Dani les indica que tienen que poner en un mapa del barrio donde se respetan y donde se vulneran los derechos. Pregunta Dani ¿qué es vulnerar? y uno contesta “no respetar”. (Notas de campo 19 de noviembre de 2012)

Les reparte los mapas del barrio del Raval que ha fotocopiado y los alumnos empiezan a trabajar en parejas. Dani y yo vamos pasando por las mesas ayudándoles a pensar en lo que tiene el barrio y los derechos con los que se relacionan.

Dani cuenta a la clase que Jaquelin pone como ejemplo la calle Sant Pau que vulnera los derechos porque hay prostitución.

El tipo de ayuda que piden incluye orientarse en el mapa, algunas chicas no saben dónde está su casa y les indico donde está el instituto para que les sirva de referente, pensar en qué cosas tenemos cerca en el barrio y poner ejemplos, en un locutorio el derecho a la información, el museo el acceso a la cultura, un médico el derecho a la salud y el cole el derecho a la educación. Un chico le pregunta a Dani cómo se dice aquí que hay muchos robos.

La actividad se realizó el mismo día en los dos grupos de 4º, en las dos sesiones los chicos trabajan animadamente. Hablan entre ellos y se preguntan cosas.

Uno de los chicos me dice que él no vive aquí. Le digo que utilice lo que sí que conoce, el colegio, el museo y que su compañero le ayude.

Elena que es una de las representantes en el defensor del pueblo acaba antes que los demás.

Cuando acaba la clase, Dani recoge los mapas y me los da porque hemos acordado que yo los pondría en común para que los chicos puedan llevar el resultado grupal.

Este tipo de tareas facilita el trabajo directo en EDH mediante la colaboración de la escuela con una entidad externa. A partir de la representación de dos de sus alumnos puede servir para trabajar con las clases de 3º y 4º esas actividades. En todos estos casos las actividades se realizaron en las clases de Dani. Si las actividades no se aprovechan para trabajar en clase, los dos alumnos representantes se ven en la tesitura de expresar solo su opinión. Permite de este modo potenciar el efecto multiplicador de las actividades de EDH.

Siguiendo la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, coincide con el Artículo 5, punto 4

La educación y la formación en materia de derechos humanos deben tener en cuenta las diferentes circunstancias económicas, sociales y culturales, favoreciendo al mismo tiempo las iniciativas locales a fin de fomentar la apropiación del objetivo común que es la realización de todos los derechos humanos para todos. (p. 4)

Las actividades facilitan el auto conocimiento de la realidad de los alumnos, provoca la reflexión sobre su entorno y el disfrute de sus derechos. Se trabaja la **EDH a través del conocimiento de los instrumentos internacionales de derechos humanos**, en este caso la Convención de los Derechos de los Niños de Naciones Unidas, así como les acerca a los mecanismos de protección de los mismos, introducir el trabajo del defensor del pueblo de una forma tan directa a su realidad escolar y vinculándolo con los derechos de los propios alumnos favorece la EDH y lo hace facilitando su participación en el sistema.

2.1.4. Aprendizaje vivencial/experiencial

Este escenario ocurre en la clase de Educación para la ciudadanía y derechos humanos en 3º de ESO. El 23 de noviembre de 2012 me encuentro con Dani en el departamento y decidimos cómo vamos a hacer la clase hoy, me dice que considera más oportuno que haga yo la dinámica (hoy hacemos una dinámica en la que ponemos a cada uno una pegatina de color en la frente sin que la vean) entre otras cosas porque Michael se enfadó con él y ya no va a querer participar. Seleccionamos además cuál de los vídeos que trabajan la discriminación es mejor utilizar hoy. Nos dirigimos al aula.

Dani al empezar la clase les dice que hoy él observará y que llevaré yo la sesión y que les pide respeto. También les apunta que consistirá en una actividad y luego un vídeo.

Le digo que voy a necesitar que hagan poquito al principio, pero sí que lo hagamos bien. Que en la actividad tenemos que estar callados porque si hablamos le quitamos la gracia. Y que necesito

que se pongan todos de pie al frente de la clase. Dani les dice que es muy importante que estén callados. Les comento que es una dinámica de grupo.

En esta actividad se pone a los alumnos de pie en un espacio amplio del aula, se les pide que cierren los ojos y se les pone una pegatina de un color y forma en la frente, no pueden hablar, pero si pueden hacerse signos y ayudarse. La consigna es que formen grupos, tienen que agruparse. Se suele poner una pegatina de forma distinta, de manera que, si la agrupación es por colores, esta se queda sola. Una vez están todos agrupados, se les pregunta sobre cómo se han agrupado, qué han sentido.

La primera vez que realizamos la actividad Dani les sugiere que se agrupen por forma, color, de manera que el resultado final es que todos quedan agrupados.

Les he puesto una pegatina de color y formas distintas en la frente. Cuando ya están todos les digo que sin hablarse los unos a los otros, aunque si pueden hacerse signos, tienen que agruparse. Tenéis que hacer grupo. Dani apunta pensad, tenéis que hacer grupos, color, forma. Eso que dice Dani les da una información extra que no se suele dar y que va a condicionar el resultado.

¿Y cómo sabemos cuál tenemos? Pregunta una chica, le contesto que, aunque ella no sepa lo que tiene sí que puede ver lo que tienen los otros y hacer alguna señal o dar alguna indicación. Yo puedo ver lo que ella tiene y lo que ella tiene y puede hacerles un signo. Pero no podéis hablar.

¿Ya estáis? Pregunta Dani ¿Seguro?

La agrupación final acaba siendo que se juntan por color algunos y otros por formas de manera que a nadie queda excluido. (Esto ha sido así porque Dani les ha apuntado al principio de la actividad)

Pregunto quién quiere comentar como se han agrupado. Nur contesta que por colorines. Una niña dice por formas. Amir dice por formas y colores. Le digo que venga donde estoy yo para que vea que algunos se han agrupado por la forma, pero con distintos colores (amarillo, azul, rojo). Otros por forma también. 3 chicas por forma y color, 2 otros grupos también.

Les digo si ahora os agrupáis por forma y color cómo queda. Una chica, Marta, entonces está sola porque es la única que tiene azul. Y le pregunto ¿cómo te hace sentir esto? Dice pues nada. Amir apunta que soledad.

Les digo que en verdad esta actividad tiene mucho que ver con los prejuicios y la discriminación. Que lo que ha sido muy bueno es que en un lado ellos se han agrupado por formas, independientemente del color. Si de entrada os hubieses agrupado por forma y color, ella se habría quedado sola y como no podéis hablar ella habría ido buscando a un grupo que la aceptara y todo el mundo le habría rechazado. Una chica dice, hemos hecho lo correcto. Y le digo que sí que han hecho muy bien porque no han discriminado. Pero que lo que se trabaja es eso. Por un lado, cómo se siente uno al ser excluido y rechazado y además

se observa como la discriminación es algo tan relativo y tan tonto como tener una pegatina de un color distinto en la frente y que no tienen ningún sentido.

Marta, que es la que está sola dice, soy única, única en mi especie. Le digo que sí, que todos lo son.

Si yo solo os digo agruparos, es verdad que vosotros habéis tenido la opción de preguntar cómo, pero como inicialmente tenáis que estar callados esa pregunta no la podríais ni formular y la tendencia sería ir agrupándose por forma y color o solo por formas. Era tan simple como eso.

Dani les dice claro tan fácil como eso porque así podéis ver cómo se siente una persona cuando siente el racismo o la xenofobia. Cómo pensáis que la persona lo recibe y cómo se siente. Contestan que mal. Dani les dice ¿si yo ahora le cambio la pegatina a Marta y le pongo la amarilla que tiene Amir cambiaría algo? ¿Marta ha cambiado? ¿y Amir? Marwa contesta que la pegatina. Y yo les digo que piensen que a veces eso pasa solo por el color del pelo, que una persona lleve el pelo rosa o un punki no te cambia en nada a ti pero hay mucha gente que solo por llevar el pelo de otra manera da por supuesto que eres distinto y en verdad es lo mismo que llevar una pegatina de un color o de otro. La gente tiene prejuicios. Así que cuando tengáis una tendencia de dejar a alguien de lado, acordaros de estas pegatinas. En este caso el hecho de tener una pegatina que fuese en algo parecida a la de los demás os ha hecho ser aceptados. Muchas veces en la vida y en la calle ser aceptado es mucho más difícil que esto, así que acordaros. Os la podéis quitar.

Una chica, Marwa, me dice que a ella le gusta ser distinta y le apunto que no siempre es fácil y que entonces se trata de una exclusión voluntaria. (Notas de campo, 23 de noviembre de 2012)

Al acabar la actividad cada uno se sienta en su sitio y se dedica el resto de la sesión a trabajar dos vídeos que tratan el tema de los estereotipos y la discriminación.

Al año siguiente tuvimos la oportunidad de realizar la misma actividad con el nuevo grupo de 3º en la asignatura de Educación para la ciudadanía y derechos humanos. En esta segunda ocasión en que realizamos la actividad (3 abril 2014) surge un resultado bastante distinto.

Se agrupan con los colores mezclados, pero cuando Dani les pregunta si están bien así muchos modifican sus grupos en función de los colores. Menos 3 chicos que son un azul (solo había un azul círculo y un azul cuadrado que era una chica) un rojo y un amarillo.

La chica con el cuadrado azul se queda sola.

Hablamos sobre cómo se ha sentido, sobre las posibilidades de haberse ido con el otro azul. De cómo esto es un reflejo de la sociedad. Dicen que es por el racismo y les digo que no solo. Que puede ser un ejemplo de alguien que sufre bullying, de cómo los demás lo podemos ver y no hacer nada.

De cómo alguno ha querido acercarse y no le han dejado por el color.

De cómo los dos azules se podían haber juntado y no lo han hecho. Les cuento el ejemplo de cuando en talleres Elaid no quería que se sentara Naima por ser una chica.

De cómo los 3 que eran distintos han contestado que se han agrupado por amistad.

De cómo las minorías si se juntan tienen más fuerza. (Notas de campo, 3 de abril de 2014)

Tener los dos momentos de la misma actividad permite considerar las múltiples opciones de agrupación de esta dinámica de grupo y las distintas respuestas de los alumnos cuando se les pregunta por su opción y el cómo se han sentido, favorece el diálogo sobre la discriminación, los prejuicios, el rechazo, la resistencia, la soledad... Permite hablar de muchas cosas en clase y suele gustarles.

La actividad favorece el diálogo en gran grupo, pero también entre alumnos ya que ellos se quedan comentando sus actuaciones personales de por qué se han puesto en un grupo u otro, porque le indicaban a alguien a que grupo pertenecía y porque no dejaban a alguien agruparse con ellos.

Se aprecia la importancia de las consignas por parte del profesorado ya que suelen ser determinantes en la agrupación de los alumnos. Es destacable ver que la tendencia inicial en uno de los grupos es juntarse en función de su amistad pero que ante la pregunta del profesor se ven condicionados y solo 3 alumnos se mantienen. También es importante escoger bien a quienes se deja con la pegatina distinta, interesa que la actividad no vaya a afectarle por sentirse excluido y que sea alguien que lo comparta con el grupo. Se quiere compartir la sensación de que te excluyan no dañar la autoestima del alumno.

Siguiendo la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, coincide con el Artículo 5, punto 1

La educación y la formación en materia de derechos humanos, tanto si las imparten agentes públicos o privados, deben basarse en los principios de la igualdad, especialmente la igualdad entre niñas y niños y entre mujeres y hombres, la dignidad humana, la inclusión y la no discriminación. (p. 4)

Es un tipo de actividad que favorece **la EDH a través de la reflexión** sobre la propia actitud y el comportamiento adoptado a partir de esa experiencia concreta, así como facilita ponerse en lugar del Otro y trabajar las emociones, sin olvidar los valores como por ejemplo la justicia y la equidad. Se trabaja además **la EDH a través del diálogo** ya que permite abordar múltiples temas.

2.1.5. Aprendizaje mediante actividades de manuales de Educación en Derechos Humanos, pros y contras

En este apartado me centro en la realización de una actividad del manual *Compasito*, un libro de educación en derechos humanos. La actividad seleccionada la desarrollamos¹⁰⁵ en las clases de Educación ético-cívica (4º) aprovechando el día de los derechos humanos (10 diciembre 2012) y

¹⁰⁵ Como he comentado en las sesiones de Dani en ocasiones participo de manera más activa y me encargo de realizar alguna de las actividades.

en Educación para la ciudadanía y derechos humanos (3º). La actividad es la numero 26. Navegando hacia la tierra prometida, ¿qué tirarías por la borda?

Se trata de imaginar que van en un barco hacia un continente nuevo y para llegar tienen que ir tirando lo que no es indispensable. Se persigue con esto valorar lo indispensable para la supervivencia, distinguir entre deseos y necesidades y relacionar las necesidades con los derechos humanos. Para ello se les da a los chicos un sobre que contiene un sobre con las necesidades y deseos y un folio en blanco donde pegaran aquellos con los que se quedan.

La selección de esta actividad se hizo considerando algunos principios metodológicos, como partir de la realidad del alumno y promover la actividad directa, el diálogo y la participación. Tuvimos en cuenta también elementos como el tiempo, el tamaño del grupo, la complejidad que era baja, los objetivos y los materiales. El manual sugiere además que la actividad sea cofacilitada por lo que Dani y yo nos encargamos de la misma. Aunque la actividad estaba prevista para alumnos de 8-13, nuestros alumnos tienen entre 14-16 y además introdujimos alguna variedad en la presentación y las instrucciones.

Trabajamos en pequeños grupos, en una clase les numeramos del 1 al 4 y trabajaban juntos en función del número que les había sido otorgado, en las otras dos clases dejamos que se agrupasen por afinidad.

Trabajar con actividades propuestas en manuales hace que un profesor tenga que valorar la idoneidad de las mismas y hacer las adecuaciones necesarias a sus alumnos concretos.

En el primer escenario, nos encontramos en la clase de Educación ético-cívica en el día de los derechos humanos (10 diciembre) de 2012. Les presentamos la sesión y la actividad.

Les indico que les reparto a cada grupo un sobre, dentro hay una lista de frases escritas y recortadas. Cada papel lleva escrito algo que puede ser un deseo o una necesidad. En la actividad se supone que cada uno de los grupos sois un barco, vais a un nuevo continente. Pero no vais a acabar allí que os rescaten os vengán a buscar. Lo que tenéis que ver es cuales de estas cosas son importantes para vivir y desarrollaros.

Yo voy a empezar contándoos una historia y cada uno de vosotros en un barco veis que pasan cosas. De entrada, salimos con el barquito rumbo a nuevo continente y de momento va todo muy tranquilo. Vais a tener que decidir en grupo

De momento vais navegando y resulta que lleváis mucho peso, y tenéis que quitar 4 tarjetitas, pero las tarjetas que quitéis no las vais a poder recuperar. Tenéis que seleccionar cuales no os van a hacer falta en el nuevo continente para sobrevivir. Vais a tener que decidir vosotros lo que queréis que haya en el nuevo continente. (Notas de campo, 10 de diciembre de 2012)

Mientras los alumnos van trabajando en grupo el profesor hace de apoyo indicándoles lo que tienen que hacer. Hay que sacar 4 elementos que consideren que no les van a hacer falta. Los chicos van haciendo preguntas y decidiendo.

Víctor me pregunta, pero “¿educación a qué se refiere?, ¿A toda la educación o a un profe?”. Le contesto que a toda la educación. “A entonces sí que es necesaria “, responde.

Unos van diciendo la bicicleta no la quiero. (Notas de campo, 10 de diciembre de 2012)

Cuando ya han decidido los 4 elementos que no quieren se sigue con la narración “Seguimos navegando y de repente hay una tempestad y tenemos que tirar 3 más para no arriesgarnos a hundirnos.” Esta selección ya parece costarles un poco más así que las siguientes indicaciones se van comentando por grupos ya que unos acaban antes que otros. La consigna es “Seguimos navegando. Cuando ya estamos viendo la tierra viene una ballena y nos da por el lado y tenemos que sacar 3 más.” Les tienen que quedar 20 elementos.

Lo alumnos van negociando por grupos. Y van comentando lo que les va saliendo cuando el profesor se acerca.

Carlos me dice, en verdad te piensas que vamos a dejar el mp3 y cosas así. Le digo que va. En verdad tiene que ver con los derechos humanos.

Al acabar de descartar elementos tienen que pegar lo que les ha quedado en un folio y comentar mientras qué reflexión han seguido para seleccionar una cosa u otra, cómo han priorizado una cosa u otra, si les ha costado, si estaban de acuerdo.

¿Por qué habéis quitado unas cosas? Porque no eran imprescindibles, estábamos todos de acuerdo. No me lo creo, les digo. Bueno menos el Larbi me dicen, que no quería dinero y otro le dice, y ¿cómo compras luego medicinas?

Uno me dice, yo he escogido moda, le digo: ahh pues si llegas a un nuevo continente la moda la estableces tú.

Carlos me dice que unas cosas son necesarias y otras no, necesitas a la familia, y agua limpia y una cultura. ¿Y os ha sido fácil eliminar las cosas? Claro el mp3 fuera. Y uno dice y el móvil, le digo claro, pero nadie te dice que tengas electricidad luego.

En otro grupo me dice uno, esto lo quitamos porque con internet tenemos todo. Las joyas no las necesitamos, vacaciones en la playa tampoco porque tenemos un continente entero, quitamos la bici. (Notas de campo, 10 de diciembre de 2012)

Les pregunto si saben que hoy es el día de los derechos humanos y me dicen que no, les digo que el próximo día los trabajaremos, que es importante que sepan que tienen derechos. Y que es muy importante saber que ninguno de esos derechos vale más que los otros. Les comento que hay unos derechos que son para sobrevivir como la alimentación, la sanidad, y hay otros que son de crecimiento y desarrollo, como el derecho a la cultura y a la educación. Les explico que el ejercicio tenía mucho que ver con esto, que tanto vale el derecho a la educación como el de la religión y el de la cultura.

Marcos dice pues a mí no me parece, le digo ¿el qué? El de la religión, por ejemplo. Le digo tal vez para ti no, pero habrá gente que a través de la religión trabaje la educación, hay quien aprende a leer a partir de la religión y aprende unos valores. Pero la idea central es que no hay un derecho que valga más que otro. Hay un ejercicio donde se van priorizando un derecho sobre

otro, pero al final lo que te dice la Declaración es que se entiende como un todo, tu no le puedes decir a alguien te doy la educación, pero no sanidad.

En general al grupo le ha resultado difícil seleccionar porque los elementos “eran muy iguales” pero han llegado a acuerdo con cierta facilidad.

Damos por acabada la actividad. Como tarea complementaria tienen que hacer una pequeña reflexión sobre la dificultad para el dossier. El próximo día se trabajará la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En un segundo escenario realizamos la actividad en el grupo de 3º en Educación para la Ciudadanía y derechos humanos. Les presentamos la actividad: Tenemos un sobre con muchas cosas que son necesidades y deseos. Cada uno de los grupos es un barco que se dirige a un continente nuevo. Lo que queremos ver es lo que queremos llevarnos para tener allí de manera que podamos sobrevivir y desarrollarnos. Cuando salimos tenemos 30 cosas. Cuando estamos navegando hay una tormenta y tenemos que tirar 4 cosas que ya no vamos a poder recuperar.

Se han formado cuatro grupos y van trabajando bien en grupos, el grupo de 5 chicas es muy rápido. El profesor se va moviendo por los grupos.

Cuando en el siguiente momento hay que descartar 4 cosas más una de las chicas dice, “no 3 más no podemos”

El grupo de los chicos al fondo de clase, ha quitado montones de cosas y les pregunto qué hacen “Así es más fácil me dicen, no necesitamos nada” me siento con ellos para comentar sus elecciones “uno dice la coca cola sí que la queremos y otro le dice no que tenemos fruta, vale comida sana”

Seguimos con que nos ataca una ballena y hay que sacar 3 más. Las niñas se quejan, que va.

El grupo de chicos sigue con sus bromas, no necesitamos familia, no necesitamos bici necesitamos un coche. Pero van haciendo. Dani le pregunta a Raúl ¿por qué quitáis a la familia? Porque no sirve para nada. Estarías aburridísimos los 3 solos. Raúl dice que estarían pescando. Hassan dice habría chicas.

Cuando llegan al nuevo continente hay que pegar lo que les ha quedado en un folio. Cuando acaban comentamos las cosas que han seleccionado, si les ha costado decidir o no.

Dicen que han tirado la educación porque ya están educados y que han tenido dificultad de acuerdo porque una quería chucherías y otras joyas. ¿Todos habéis tirado la educación? No todos.

¿Os ha costado poneros de acuerdo? En general no les ha costado mucho. Alguno quería quedarse con la hamburguesa.

Algunos se quedan las joyas, otros no, los que se las quedan dicen que así luego pueden venderlas o cambiarlas.

Las chicas dicen que a ellas descartar les ha costado bastante. (Notas de campo, 14 de diciembre de 2012)

Pasamos por lo grupos para ver cómo les ha ido y comentar el proceso porque da más juego así que en gran grupo.

Les explico que la actividad tiene que ver con los derechos humanos, que los derechos humanos tienen diversas categorías y unos son para sobrevivir y otros de desarrollo, ningún derecho vale más que ningún otro, se miran en conjunto porque tú puedes tener lo básico para sobrevivir, puedes tener comida, puedes tener salud, pero necesitas cosas que además te permitan un desarrollo. Les pongo como ejemplo el derecho a la opinión, que algunos de los grupos han eliminado.

Dani les explica también la importancia de consensuar y de cómo todos tenemos que ceder ante algunas cosas en la vida.

Damos por terminada la actividad.

Se trabaja la **EDH a través de la negociación y el consenso**. En estos escenarios está garantizado el trabajo directo en los derechos humanos dado que se ha extraído de un manual con ese propósito. Inicialmente se ha seleccionado en base a principios metodológicos y se ha intentado adecuar a los alumnos a los que se dirige.

En el desarrollo de esta actividad sin embargo surgen dificultades que no se han previsto o que de entrada no pueden adecuarse en un momento inicial.

Algunas de estas dificultades fueron:

- La resistencia a la actividad por cuestiones de pereza o por la composición del grupo, en el caso en que los grupos no eran escogidos por los alumnos y también por un tema de horario ya que cuando vienen a clase después de comer les cuesta un poco más activarse.
- La necesidad de repetir las instrucciones en varias ocasiones a los diferentes grupos pequeños, unos por despiste otros por temas de comprensión del idioma. Ello implicó trabajar más en pequeño grupo que con el grupo clase y dedicar más tiempo del que inicialmente se contemplaba para ello.
- La gestión del tiempo, la actividad se alargó más de lo previsto y no permitió un gran debate con la clase, así que los objetivos de priorizar y discutir se consiguieron en los pequeños grupos.

Previo a la actividad se da la dificultad de escoger la actividad pertinente, el tipo de actividades propuestas en los manuales no siempre resultan adecuadas para el alumnado al que queremos dirigirlas. Y pese a realizar una selección lo más pertinente posible, el profesorado experimenta dificultades al llevar a cabo este tipo de actividades concretas ya pautadas.

Resulta de gran utilidad referirse a los manuales a título orientativo, como un recurso más que sugiere posibles actividades al profesorado. Sin embargo, es importante no olvidar que el profesorado es quien mejor conoce a su grupo clase y que lo que se pretende es que el

alumnado aprenda según sus características y ritmos, no cumplir a rajatabla lo que teóricamente se propone en la actividad. De otro modo, la imposibilidad de cumplir con los propósitos establecidos en la actividad puede generar sensación de inseguridad o frustración en el profesor y cierto rechazo a realizar este tipo de actuaciones.

2.1.6. Aprendizaje para mejorar la capacidad de acción mediante el uso de las TIC

En el último trimestre del curso 2013-2014 en la materia de Educación ético-cívica se presenta a los alumnos una actividad que será la que nos ocupe en las próximas sesiones, para representar este escenario es necesario plasmar varios días de clase.

Felipe les explica a los chicos que primero presentaremos la Declaración Universal de los Derechos Humanos, DUDH, y luego tendrán que escoger un derecho y representar una escena en la que eso no se respete.

Tendrán que hacer grupos (de 4 a 6 personas) y la condición es que nadie puede quedarse sin grupo. Pone como ejemplo las torturas de los presos/detenidos. Les explica que en la primera y la segunda clase tendrán que ir pensando cuál es el derecho que quieren elegir y qué escena hace, un pequeño guion.

Felipe reparte la fotocopia de la DUDH de lectura fácil (ver anexo 16), mientras reparte Aleksander le pregunta por el derecho a tener casa y Felipe le dice que lo encontrará en la hoja de lectura fácil en el derecho a vivir bien.

Dalil se quejaba a Kamal y dice que él no quiere trabajar o hacer grupo con gente rara.

Empiezan a leer, leen distintos alumnos y Felipe va introduciendo comentarios, así como los alumnos van haciendo preguntas.

Habla del otro día que simulamos el golpe de un prisionero. Les habla de las torturas y del maltrato físico y psicológico.

Nadie puede ser esclavo de otra persona, otra cosa es el sadomasoquismo, pero nadie es propiedad de nadie.

¿Os acordáis de cuando en historia hablábamos del absolutismo que el rey podía decir tu a la cárcel y ya? pues eso no se puede hacer. La gente que estaba en Guantánamo y de lo que se les acusaba ¿De conocer a Bin Laden? Eso no es delito. Aleksander apunta dicen que tenía muchos hijos. Felipe le dice que sí, pero eso no es delito, que tu padre lo sea no es culpa tuya, otra cosa es que hayas colaborado con él. Ramiro dice, pero entonces en Guantánamo se lo han pasado por el forro.

Derecho a la intimidad- excepción los famosillos que van a la tele a comentar su vida. Normalmente tenemos derecho a nuestra intimidad. Si escribimos un mail a un amigo lo puede ver tu amigo. Dalil pregunta ¿y si él lo enseña? Bueno, pero lo que no puede ser es que el gobierno los lea, por ejemplo, a través de unas palabras, tipo “hoy me lo he pasado bomba” lo mirarán. Pero no tienen derecho a hacer eso. Dalil pregunta ¿y aquí lo hacen? Algo harán, pero no tanto. ¿Sabéis que una persona lo denunció y ahora quieren encerrarle?

No podemos insultar, podemos decir que el Sr. Rajoy es un mal gobernante pero no insultarle, sí criticar.

El derecho a moverse libremente. Aleksander dice, no porque para ir a América necesitas visado. ¿y los gitanos? Pregunta. Felipe les dice que tienen nacionalidad. Yo levanto la mano y les hablo de los apátridas y les digo que vulneran sus derechos.

Dalil pregunta, ¿y si alguien nace en un avión? Felipe le contesta que, según la tradición europea, tienes la nacionalidad de tus padres, la tradición americana es la que la gente es más bien del sitio donde viven.

Ramiro pregunta ¿y si el padre y la madre son cada uno de un sitio? Felipe le dice pues siguiendo la tradición europea podría tener la doble nacionalidad y si llevan mucho tiempo aquí deberían reconocerle la 3 nacionalidad de aquí.

Leen el derecho a tener familia

Derecho a tener cosas. Nadie puede quitarte nada ¿y los bancos? Preguntan Aleksander ¿y que te quiten casas? Explicamos que cuando uno pide un crédito o lleva el dinero a l banco firma unas condiciones. Y cuando quieren hacer una autopista y hay una casa en medio la ley obliga a vender.

Felipe pregunta, ¿os acordáis de 3º la ley de la oferta y la demanda? Dice uno no y le dice pues debería haberte suspendido. Hubo una época en que todo el mundo quería comprar pisos.

Derecho a trabajar- esto último es lo de los sindicatos explica Felipe. Se refiere a que pone que todas las personas que trabajan en un mismo trabajo pueden reunirse para defender sus derechos en ese trabajo.

¿Qué significa ESO? Educación Secundaria Obligatoria (hasta los 16). Luego ya no es una obligación, pero es un derecho y se deberían dar las condiciones para que todo el mundo pudiera acceder. Felipe habla de las escuelas públicas, los padres pueden escoger.

Al acabar de leer la DUDH les indica que ahora se pongan por grupos. Que tengan una hoja sobre la mesa y digan sobre qué derecho van a trabajar y ver cuando no se cumple y como se puede escenificar. Al final de la clase tendrán que entregar una hoja donde pongan lo que han pensado hacer, tanto como puedan pero que pueden seguir el próximo día.

Se colocan por grupos para trabajar.

En la siguiente sesión al entrar en clase Felipe les recuerda lo que íbamos a hacer. Escoger un derecho y representar una situación donde se vulnera. Les explica cómo vamos a trabajar y se ponen por grupos según sus afinidades.

En el trabajo de clase tienen que escribir un guion y pensar en las cosas que van a necesitar como attrezzo. Si alguien no quiere ser grabado se respeta, pero tienen que participar en la actividad. La actividad se evalúa y será parte de la nota final.

Felipe y yo vamos pasando por sus mesas en grupo. Tienen algunas ideas.

Un grupo quiere trabajar el derecho a la cultura con el acceso o no a una librería. Otra habla del derecho a la intimidad y tocan de pasada la homosexualidad (primero hablaban de abuso en el trabajo sin papeles). Otros no tienen claro lo que quieren hacer.

El grupo de mayoría de chicas quiere trabajar sobre el derecho de la educación de los niños y dicen, hacemos que una abogada hable con el padre del niño para que lo lleve al cole. Les sugiero una educadora social o asistente social y hablamos de esos roles y de su trabajo real.

Los chicos que hablan de la homosexualidad le otorgan el rol más delicado al chico que hoy no está. Dalil me cuenta que el otro día les hicieron una charla sobre la violencia sexual Le digo que me parece muy interesante y luego me da la hoja que les dieron. Aprovechando su tema con la homosexualidad y que hablamos sobre el tema le digo que en 3º lo hemos trabajado y él dice que el año pasado eso no lo hizo (trabajarlo en clase).

La clase ha sido muy agradable, los alumnos han trabajado con ganas, se muestran receptivos a la actividad y se implican en sus grupos.

Este escenario se desarrolló en los dos grupos de 4º de Educación Ético-cívica y surgieron 4 grupos en cada clase. Los momentos de grabación son durante la clase, mientras unos alumnos están trabajando en el guion acompañados por el profesor, los otros están grabando conmigo, siempre dentro de la escuela. Se trabajó durante 6 sesiones con cada grupo clase.

Los derechos que los chicos escogen trabajar son:

-Derecho a poder estudiar (Educación).

Un niño vende manzanas en la calle. En un despacho una mujer, asistente social, habla con el padre y el niño y le comenta que el otro día vio al niño vendiendo manzanas en lugar de estar en la escuela. Al padre le gustaría que fuera a la escuela, pero no puede pagar el material. La señora le dice que puede mirar de buscar alguna ayuda, hablar con sus superiores de manera que el chico pueda asistir a la escuela.

-Derecho a vivir bien (Salud).

Se ve en una consulta una doctora y una recepcionista, entre un hombre con su bebe enfermo en brazos, pide ayuda en inglés y le pone el bebé en los brazos a la doctora. Le piden la tarjeta sanitaria que no tiene, la doctora le devuelve a la niña y le dice que cuando le den permiso le atenderá. El padre implora please, please pero no le hacen caso, llaman al siguiente paciente y como el padre insiste llaman a seguridad para que lo saquen.

-Derecho a vivir en libertad y con seguridad (Ocio).

Un chico juega a básquet en una cancha, una chica está observando en las gradas. Llegan 3 chicos que rodean al chico y le agreden. La chica corre a buscar un teléfono. En la siguiente escena se oye una sirena y los atacantes se escapan.

-Derecho a trabajar (Trabajo).

Un hombre va a buscar trabajo, le preguntan si sabe español y dice que no, le piden los papeles y no tiene. El señor le explica que como no tiene papeles no puede contratarle. Cuando el hombre insiste, el señor indica al de seguridad que lo saque.

En la siguiente escena el chico acude a un centro para aprender español, se comunican en Urdú, ahí le pregunta si tiene papeles, pero no tenerlos no supone impedimento. A continuación, sale la profesora y el chico trabajando la conjugación de los verbos en español.

-Derecho a tener intimidad (Intimidad).

Un chico en el vestuario se acerca a otro, le pregunta cómo esta, le toca el brazo y le dice parece que vas al gimnasio, le pregunta si le enseña su tableta y cuando el chico se quita la camiseta le dice que cierre los ojos que tiene una sorpresa para él. Lo hace y el otro va a buscar a dos amigos, le empiezan a grabar con el móvil y a reírse de él.

En la siguiente escena el chico escribe en su diario que el chico que le gustaba le hizo una cosa fea y justo se acercan los tres llamándole maricón y quitándole el diario.

-Derecho a moverse libremente y a escoger un país donde vivir (Libertad de movimiento).

En una oficina de viajes un señor y dos mujeres quieren un billete para la India, el chico de la agencia les pide los pasaportes, le dice que no tiene, el de la agencia insiste que sin pasaporte no se puede viajar y el sr intenta sobornarle. El de la agencia le dice que es ilegal y que va a llamar a la policía. Ante esta amenaza se van.

El chico de la agencia llama a los mossos (policía catalana) para la informar de que unos inmigrantes sin papeles quieren viajar su país y le han intentado sobornar. En la siguiente escena unos policías de paisano detienen a los inmigrantes por intento de soborno. En la comisaria, pasan parte al superior y este determina que los deporten a su país de origen.

-No discriminación (2)

A- Un chico blanco roba un móvil a una chica, del bolsillo trasero del pantalón. En la siguiente imagen la policía secreta se identifica y le pregunta a un chico de piel morena ¿de dónde has sacado ese móvil? Es mío, contesta. Le dicen trae el móvil y se lo quitan. Los policías llaman a central para comprobar el número de identificación del móvil y ven que no es robado. Se lo devuelven.

Al poco pasa por delante de la policía el chico que lo ha robado hablando por el móvil, pero a él no le paran.

B-Una chica escucha música en un patio, 3 chicos señalan hacia ella y se acercan para meterse con ella, le dicen: ehh china ¿tú que te has creído?, abre los ojos subnormales, vuelve a tu país, ¿qué escuchas? Y le quitan los auriculares, ¿estás sorda o qué? Ella replica dejadme en paz, iros. Otra chica que está presenciando la escena se acerca, se coloca al lado de la chica y les increpa ¿Se puede saber que os pasa? ¿Os estáis metiendo con ella? Es china le dicen. ¿Y qué? Les contesta y les dice ella por ser china no significa que no tenga los mismos derechos que vosotros a escuchar lo que quiera y a estar aquí. Uno replica que para él es diferente porque ella es china. Le preguntan a la última chica si está loca y ella les replica os habéis visto vosotros. Y se van.

El trabajo de hacer los vídeos les gusta porque salen de la rutina y porque tienen que prepararlo y hacer la puesta en escena, les permite trabajar fuera del aula. El hecho de plantearlo como un proceso de varias sesiones favorece la atención en el momento inicial de trabajar la Declaración Universal de los Derechos Humanos y provoca su interés.

La actividad permite al alumnado expresarse de una manera más abierta y surgen sus voces y preocupaciones. Uno de los vídeos de no discriminación hace referencia a la experiencia real de uno de los chicos, al que pararon por el móvil y le hicieron ir a buscar a casa los papeles para demostrar que era suyo.

Otro dato curioso fue cuando uno de los chicos insultaba a la chica llamándola china, pero se negaba a decirle “vuelve a tu país” eso no iba a decirlo así que lo dijo su compañero.

Tan solo dos de los casos que plantean tienen lugar en la escuela lo que demuestra que los jóvenes son conscientes de la importancia de los derechos en distintos ámbitos.

En cuatro de los casos que desarrollan en los vídeos se plantean soluciones a la vulneración representada, y esto no formaba parte de las indicaciones que se les daban cuando se estableció la tarea. Esto muestra el modo en que a partir del ejercicio los jóvenes ponen en marcha su capacidad de acción identificando situaciones consideradas como no deseables y a su vez resolviéndolas.

Este tipo de actividad resulta de interés para los alumnos dado que la dinámica es distinta y favorece el diálogo y la expresión de las opiniones de los alumnos. La realización de los vídeos ofrece además la posibilidad de trabajar el tema a lo largo de seis sesiones y les brinda la oportunidad de utilizar la imaginación, de ser creativos. Durante las grabaciones hay risas, se divierten y además les queda un recuerdo de la actividad ya que se le entrega un cd a cada uno con los vídeos de los dos grupos.

En esta práctica el aprendizaje es cooperativo, los alumnos trabajan de manera más autónoma de tal modo que el profesor pasa a ser un guía externo o un apoyo en función de lo que ellos mismos requieran. Los chicos tienen que llegar a acuerdos sobre el trabajo que van a realizar y todos tienen algo que aportar, entre otras razones porque la participación es obligatoria y la actividad cuenta para la nota de la asignatura. El proceso implica comunicación entre el grupo y negociación, no solo tienen que pensar en el guion sino que tienen que desarrollarlo y grabarlo. Algunos se implican más que otros, según su motivación, pero como grupo tienen que llegar a un acuerdo sobre los roles en función de quien se siente más cómodo haciendo una cosa u otra.

Tanto Felipe como yo colaboramos con los alumnos, ya sea facilitándoles material que necesitan para el attrezzo, como son corbatas y manzanas, buscando la disponibilidad de espacios en el centro en el horario de clase y buscando dar respuesta a las dificultades que se les plantean siempre que nos las trasladan.

Siguiendo la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, coincide con el Artículo 4 que señala

La educación y la formación en materia de derechos humanos deben basarse en los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los demás instrumentos y tratados pertinentes, con miras a:

e) Contribuir a la prevención de los abusos y las violaciones de los derechos humanos y a combatir y erradicar todas las formas de discriminación y racismo, los estereotipos y la incitación al odio y los nefastos prejuicios y actitudes en que se basan. (p. 4)

Así como con el Artículo 6, punto 1, de la misma Declaración que sostiene que “La educación y formación en materia de derechos humanos deben aprovechar y utilizar las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, así como los medios de comunicación, para promover todos los derechos humanos y las libertades fundamentales” (p. 4).

Se trabaja la **EDH a través de mejorar la capacidad de acción**, al ofrecer este espacio a los alumnos se les refuerza ya que aprenden que hay modos de denuncia a su alcance y que pueden hacer oír su voz para defender sus derechos y los de los demás.

2.1.7. Aprendizaje para la concienciación

Llegamos a clase Dani y yo juntos, los alumnos están un poco alborotados. En el tercer trimestre de Educación para la ciudadanía y derechos humanos, los alumnos tienen un papel activo. Por parejas, tienen que preparar una exposición de 10 minutos, que puede ser un vídeo o un power point, pero se trata de que todos salgan a exponer. El tema es libre, pero tiene que estar relacionado con la asignatura.

En el escenario que presento son 3 parejas las que hacen la presentación ese día. Me siento al fondo de clase y mientras José Carlos y Hazaz se preparan para hacer la presentación Oualim y Shakti me preguntan que significa que el ordenador nació para arreglar problemas que no habían nacido, les explico que por ejemplo ahora se utilizan para cosas de ciencia que antes ni se planteaban.

José Carlos y Hazaz tienen problemas técnicos, ya que tienen la presentación en el móvil y el ordenador no lo reconoce. Decidimos que mientras arreglamos estos problemas las chicas harán su presentación. Sebas se pone a mi lado y mandamos desde el teléfono un correo electrónico a Dani con el archivo adjunto para que pueda abrirlo en clase.

Susiy Lucía hacen su presentación sobre “Filipinas”, las dos tienen origen Filipino. Hablan de política, la educación, el tifón Yolanda, la comida típica. Incluyen un vídeo sobre el tifón y la ayuda humanitaria, con la canción listen to your heart de fondo.

Dani les pregunta a la clase por el tema del cambio climático y el tifón, comentan la relación que hay, la importancia de nuestras acciones, la ayuda humanitaria... Si les ha gustado cómo lo han hecho, si se puede mejorar. Les parece que está todo bien. Dani les dice que ha estado bien y que muy bien el recurso de incluir el vídeo para que llegara más el mensaje. ¿Les pregunta cuál creen que es la idea de la presentación? Es una pregunta que se hace con cada presentación para que relacionen los temas con la Educación para la ciudadanía y derechos humanos. Responden que un poco de **solidaridad**.

José Carlos me ha consultado mientras las chicas exponían si puede poner la canción pluma gay sin molestar a nadie, es un vídeo de Los Morancos en clave de humor sobre los homosexuales, le digo cómo justificarlo por la asignatura, es un tema que hemos trabajado porque había ciertas actitudes homófobas.

“Sexualidad” es el tema de José Carlos y Hazaz, hablan de sexualidad, libertad sexual, matrimonio del mismo sexo, lesbianismo, el maltrato, ¿que se vuelvan gais o que lo sean al nacer? Se mezclan varios temas. Dani les apunta que el título de sexualidad está incompleto, que en función del objetivo que se plantean busquen esa información que si no es confuso. Ponen el vídeo “pluma gay” y le apunto a Sebas que lo presente. Cuando acaban los chicos aplauden.

Dani les pregunta a los chicos qué les ha parecido y qué creen que significa estar en el armario. Que se esconden responden. Les pregunta con que palabra lo relacionarían y contestan que con la **tolerancia**.

La última presentación de hoy es la de Oualim y Shakti que hablan sobre la “Tecnología”. Lo positivo / lo negativo de la tecnología.

Hablan de la evolución, del acceso a la información, el ying y el yang, lo bueno y lo malo. Bien usada es buena, mal usada es un problema. Al acabar Dani pregunta a los alumnos si les ha gustado, dicen que sí pero no concretan mucho más. Les digo que a mí me ha parecido muy bien que utilicen su experiencia propia para poner los ejemplos y que una cosa que se podría mejorar es que al acabar inviten al resto de compañeros a hacer alguna pregunta o sugerencia. Las palabras con la que se relaciona son **responsabilidad y libertad**.

Se acaba la clase, el próximo día más presentaciones. Nos despedimos y salimos de clase.

Esta actividad de la presentación por parte de los alumnos Dani la ha hecho los dos años que ha impartido Educación para la ciudadanía y derechos humanos y ha resultado muy interesante, por el nivel de implicación de los alumnos y por los distintos temas que han trabajado.

La tabla 38 recoge los temas sobre los que los chicos exponen.

Curso 2012-2013:	Curso 2013-2014:
Las desigualdades	Filipinas
La tecnología en el s. XXI	Sexualidad
La cultura china	Medio Ambiente
El maltrato a la mujer	Abuso a menores
El amor	República Dominicana
Los móviles	Argelia
El embarazo adolescente	Animales en peligro de extinción
La pobreza infantil	Tecnología
Los videojuegos	

TABLA 38. TEMAS DE LAS EXPOSICIONES DE LOS ALUMNOS EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS

En el momento de indicarles en que consiste la tarea los alumnos se asustan un poco, no saben qué tema escoger, ni cómo hacerlo, pero pasado el primer momento les gusta la idea de poder trabajar un tema que les interesa.

Mediante este trabajo los alumnos desarrollan habilidades comunicativas, así como toman conciencia de cómo pueden aportar su granito de arena sobre un tema que les interesa, así como sobre el papel que ellos pueden desarrollar en relación a los otros temas presentados por los compañeros.

El profesor adopta un rol de apoyo, les resuelve dudas y les sugiere algunos detalles, pero el papel protagonista lo tienen los alumnos, que tienen que acordar en pareja lo que quieren contar y cómo quieren hacerlo.

Siguiendo la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, coincide con el Artículo 4, en varios de sus apartados, que indica que la EDH tiene que:

- b) Desarrollar una cultura universal de los derechos humanos en la que todos sean conscientes de sus propios derechos y de sus obligaciones respecto de los derechos de los demás, y favorecer el desarrollo de la persona como miembro responsable de una sociedad libre y pacífica, pluralista e incluyente.
- c) Lograr el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos y promover la tolerancia, la no discriminación y la igualdad. (p. 4)

La **EDH a través de la concienciación**, es la voz de los alumnos de los alumnos la que se escucha en el aula, son sus temas de interés y el ejercicio les permite tomar mayor conciencia de algo que les interesa al tener que explicarlo ante sus compañeros y a su vez ayuda a concienciar a los demás así que tiene un efecto multiplicador.

2.2. En las asignaturas de Talleres y Ciencias sociales, geografía e historia

Teniendo en cuenta las distintas maneras de abordar la EDH en la escuela, más allá de como asignatura específica se puede trabajar como conjunto de temas que se pueden abordar en distintas materias. De ahí que aprovechara la posibilidad de asistir a otras sesiones y realizara 5 observaciones en talleres (que corresponde a la diversificación curricular) y 12 en la clase de Ciencias sociales, geografía e historia de 4º de ESO.

2.2.1. Aprendizaje lúdico, manual y artístico

Las sesiones de Talleres tienen una dinámica distinta en función de donde tienen lugar. Lo que sí es importante es saber que son 12 los alumnos que conforman el grupo y en general suele haber dos profesores responsables, la técnica de integración social o la orientadora educativa y un miembro de la asociación en la que se desarrolla la sesión.

Es importante señalar que las observaciones a estas sesiones fueron puntuales, a diferencia de las de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Educación ético-cívica, por lo que tampoco dispongo de la misma cantidad de información. Sí resulta interesante a título informativo porque aporta una visión general de la manera de trabajar en esas clases.

Las actividades en talleres son distintas a las trabajadas en el aula. En el taller de percusión se trabaja un poema en catalán para el día de Sant Jordi, así como el aprendizaje de los

instrumentos, cada uno una toca un instrumento, pero se trabaja en grupo, tocan una canción conjuntamente.

En el Casal del infants, se dan lugar diferentes actividades, así un día se trabaja sobre el reciclaje y se hace desde la lectura de una fotocopia y la resolución de preguntas (era la continuidad del trabajo previo de otros días sobre reciclaje), otros días se trabaja con manualidades, realizando juguetes para los alumnos de primaria y objetos como porta velas para vender para conseguir dinero para las colonias de 4º. También se trabajaba en grupo, incluso cuando se trabaja de forma individual, pintando porta velas, por ejemplo, se trabaja en pequeño grupo.

Otro día que se trabajó en el instituto las actividades se centraron en el deporte.

En el taller de carpintería, se trabaja la madera y las medidas a partir de actividades concretas de creación de algún elemento. El día en que yo asistí, se trabajaba en unos maceteros para el vestíbulo del instituto.

Plasmo a continuación el escenario basado en las notas de campo del jueves 3 de abril de 2014.

Salgo de clase de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Lucía me pregunta si hoy voy a talleres, como sí que voy bajamos juntas las escaleras para encontrarnos con el resto. Me comenta el tema de los monos y le digo que me cuenten que es lo que hablan, al parecer hay una discusión sobre el tema de la evolución y si venimos de los monos o de la costilla de Adán. Los chicos chillan su palabra pecado porque no se lo creen. Lucía me dice, pero hay que respetar. Me pregunta que creo yo, ella cree que nos hizo dios, es de religión católica, yo le cuento que hay que cuestionarse las cosas y que a mí me explica más la ciencia que la religión y me dice, pero hay que respetar y yo le digo que sí y que yo lo respeto todo.

Cuando ya estamos todos salimos del centro para ir al Casal del Raval, la profesora me cuenta que Elaid últimamente está muy nervioso, resulta que además de tomar Monster, una bebida energética, el otro día se fijó que masticaba una cosa, como unas semillas y otro día se fijó en el nombre y lo busco, es un estimulante que venden en las tiendas pakistaníes.

En el Casal del Raval hoy hacen lapiceros con vasos de plástico y pinzas de tender la ropa pintadas, otros chicos hacen potes de cristal decorándolos con papel. Luego los venderán para recaudar dinero para las colonias. Están sentados en dos grupos, en función de la tarea que desarrollan, chicos y chicas mezclados.

Soraida y Saray están haciendo potes e Imran también, este lo hace muy geométrico y me habla de que le gustan los videojuegos y de que antes iba poco al cole. Los chicos me empiezan a contar cosas, hablan de un programa de la tele y le explican a la profesora en que consiste.

Saray además me cuenta que ahora estaba haciendo Uñas en el otro sitio donde estudia. Que le gusta lo de la estética, yo le cuento que el otro día me hicieron un estudio de color en un centro de FP para ver cuál me queda mejor para escoger un vestido de boda. Entonces habla ella de bodas porque va a muchas, es gitana y hablando cuenta lo de la prueba del pañuelo y Soraida le pregunta lo que es. Cuando le cuenta dice que ¡qué mal! que da miedo y Saray le dice que no que tan normal y que lo que hacen es ver si la chica es virgen y sangra, entonces la profesora y la

tallerista les pregunta si saben que el himen puede romperse y ¿entonces qué? Saray decía que el hombre lo nota que no sabría explicar cómo.

Cuando la profesora le dice a Soraida que muchas creen que tienen que ser vírgenes, Soraida responde que ella es musulmana pero que en su familia esto no es así.

La profesora les dice que a veces hacemos cosas sin saber por qué, por costumbre y les cuenta el ejemplo de la barra de pan partida en dos porque no cabe en el cajón. Que a veces tenemos que preguntarnos las cosas. Nos preguntan a nosotras si lo hacemos y yo les digo que sí, que a mí me enseñaron religión católica pero que no me convencía lo de la paloma y lo de la costilla, que la ciencia me daba mejores respuestas.

En otra mesa Nadir trabaja con Lucía y también hablan de religión, me cuenta la profesora que Nadir es hijo único y que en su casa son muy religiosos, pero él no y aunque hace el ramadán se esconde para comer porque a él lo de la religión no le convence.

Me siento a hablar con él porque me pregunta si está bien su vaso y me cuenta que a él le cuesta hacer cosas que se tiene que concentrar mucho. Me dice la profesora que antes iba poco al cole pero que si se esfuerza puede sacarlo todo, yo le comento que a mí también me cuesta mucho hacer algunas cosas y que tengo que hacer mucho más esfuerzo, pero al final salen las cosas. Le comento que me he fijado que casi no habla en clase de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y me dice que le cuesta. La profesora señala que tiene muy bien ordenada la cabeza y que tendría que hablar y compartir, yo le digo que en esa clase hay unos cuantos alumnos que se comen a los otros.

La clase se desarrolla con mucha tranquilidad, los chicos están entregados a su tarea y van comentando cosas mientras, sobre los papeles que recortan, el tipo de diseño que hacen, me cuentan para que lo hacen y que otras cosas han hecho.

Hazaz también me pregunta que tal su vaso, si esta ok y me llama por mi nombre. Con él también coincido en la materia de Educación para la ciudadanía y derechos humanos, antes no venía a talleres, pero últimamente tiene cierto mutismo y han considerado que era mejor para él.

Soraida me había dicho, “no te vayas, ven con nosotros”, así que al rato vuelvo a su mesa.

Cuando se acerca la hora de acabar, se recogen las mesas y guardan cada cosa en su sitio correspondiente, se limpia lo que se haya podido ensuciar y cuando está todo listo, salimos todos. Quedamos que el próximo miércoles iré con ellos porque van al Xamfra a por instrumentos y luego hacen el ensayo en el cole y así les ayudo a llevarlos y de paso les doy mi opinión.

Siguiendo la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, coincide con el Artículo 6, punto 2, “Deben alentarse las artes como medio de formación y sensibilización en la esfera de los derechos humanos” (p. 5)

Con este tipo de dinámica los jóvenes se sienten más cómodos para charlar y compartir cosas personales, el alumno es protagonista y el profesorado se adecua a sus necesidades. Resultando estas clases un buen espacio para el diálogo y la atención personal de los alumnos.

Se trabaja mucho el sentimiento de equipo en todas las actividades de talleres y se incide en la colaboración y en la convivencia, sobre todo a partir del trabajo en las actitudes. El tener que desplazarse con el grupo a otro espacio, favorece que durante el camino se establezcan conversaciones con los alumnos que permiten un acercamiento.

La cercanía que se propicia favorece un entorno de confianza donde los alumnos tienen un espacio para compartir entre ellos y con los adultos aspectos que en otras asignaturas puede que no muestren. Así tanto Nadir como Hazaz, se sienten más cómodos que en gran grupo para compartir o simplemente hablar y eso permite una actuación por parte del profesorado más adecuada a sus necesidades.

También la conversación con las chicas muestra cómo les interesa conocer otras opiniones, de iguales y de los adultos y en la clase estándar tal vez no lo plantearían.

Es una **EDH a través de la atención a la diversidad**, además del aprendizaje centrado en el alumno, característico de la EDH y de la atención más individualizada, en las clases de talleres se trabaja mucho el respeto, la igualdad y la convivencia. La EDH como aprender a vivir juntos y enfatizando el derecho a la igualdad y la no discriminación, que correspondería al modelo de Bajaj de EDH para la Coexistencia.

2.2.2. Aprendizaje factual

Las clases de Ciencias sociales, geografía e historia que observo son de 4º curso de ESO, tienen lugar en el curso 2014-2015, el profesor es Dani y los alumnos son en su mayoría los mismos con lo que el año anterior coincidí en Educación para la ciudadanía y derechos humanos.

Al entrar en clase los chicos se sientan en su sitio. Y yo me siento en el lateral hacia atrás.

Dani le pregunta a Víctor si ha traído el libro. No. Me cuenta Dani que el otro día Víctor participó que hubo algunas cosas que nadie sabía y el sí. Dani me lo cuenta para darle refuerzo positivo, a este chico le cuesta hacer los exámenes de historia y es repetidor, así que Dani le ofrece la opción de hacer esquemas de los temas y le plantea hacer el examen conjunto, que Víctor le responda oralmente las preguntas y él las escribe).

Faltan bastantes alumnos hoy.

Para empezar la sesión Dani hace el repaso de lo que hicieron en la sesión anterior.

Emigración de los pueblos. Cataluña la fábrica de España con industria textil. El País Vasco era industria metalúrgica y siderúrgica y también Madrid. España era más bien agrícola. Minerías.

Dani va haciendo preguntas y hoy los chicos están muy participativos y además contestan con las respuestas correctas.

Proteccionismo, aranceles, impuestos, sube el precio de las importaciones para que la gente compre lo local. Libremercado, opuesto.

Dos nuevos grupos sociales, burguesía y proletariado.

Introduce el apartado de Vida cotidiana en la Cataluña del s. XIX, les recuerda que tenían que mirarlo para la clase de hoy. Les señala que hay artículos sobre los vestidos para que vean por ejemplo las costumbres y las diferencias entre los pobres y los ricos. Les explica también como desde mediados del s. XX hay una parte de la historia que se dedica a ver la vida cotidiana.

¿Quién empieza a leer? Pregunta y José Carlos se ofrece, muy bien!

Aristocracia, ¿qué significa Aristo? Contesta Natalie, lo importante. Cracia, poder. Aristocracia, gente importante, gente noble. ¿Hubo matrimonios? Sí, de conveniencia, los nobles tenían prestigio, pero estaban arruinados. Los burgueses tenían el dinero. Así era conveniente para los dos.

Siguen leyendo. ¿Alguna palabra? Dani procura que les quede claro todo el vocabulario. ¿Qué es una tertulia? Les pregunta Dani. Una charla. Sí, pero ¿hay alguna diferencia entre charla y tertulia? Intercambio, debate de ideas. Una tertulia tiene un nivel un poco más alto.

Siguen leyendo.

¿Veis que lo que han explicado en los tres primeros párrafos era muy para los hombres? Fiestas, tertulias, teatro... Sí. Las mujeres iban a hacer caridad, a casa de las amigas... Había mucho sexismo.

Ramblas, paseos, grandes paseos donde se iba para mirar y ser visto. Ostentar. Ciudades muy como Barcelona, Paris. Los viajes, para nosotros es de ocio y normal. Pero antes era prohibitivo para los pobres. También habla de balnearios. Sale el Liceo que se hizo para que la burguesía pudiera disfrutar de la música, el teatro. El profesor procura relacionar siempre el momento actual con el momento que se está trabajando en historia para facilitar la comprensión de los alumnos.

Ahora vamos a ver la otra cara de la moneda, las clases populares. Van leyendo. Alto grado de analfabetismo, un 75% en el 1877. ¿Qué os parece? ¿Qué es el analfabetismo? Quien no sabe leer ni escribir, contestan algunos.

¿Hoy en día cuanta gente analfabeta hay en España? ¿Cuánta gente conocéis vosotros? Es diferente que sea de otro sitio, puedes estar alfabetizado en otro idioma. Hay pocos les dice, es uno de los éxitos de la educación obligatoria.

¿Os imagináis lo difícil que es moverse sin saber leer y escribir? Coger el metro, por ejemplo.

Y además te engañan, dice un alumno. Dani les dice que sí, por eso habéis visto que en el tema de las preferentes (tema de actualidad) dicen que engañaban a gente que no sabe leer ni escribir.

Las fiestas populares eran una excusa para beber y divertirse.

Vestido y alimentación. Por la clase de ropa ya se podía ver si uno era de una clase u otra. Hoy en día ya no lo es tanto por el tema de la globalización. Por poco dinero uno puede ir más o menos elegante.

Comida. Limosna, en catalán se dice “almoina” y Dani les dice que es una palabra de origen árabe. Dani les explica que el Islam dice que si tienes dinero estás obligado a compartir. Uno de los cinco dogmas. Ricardo le dice a Yamane, “tía hoy estoy pelado y nunca me das” bromeando.

En alimentación había también muchas diferencias. ¿La alimentación de la gente rica hacía que estuviesen de mejor salud? Sí claro. Los pobres no tenían tan buena salud, y tampoco podían acudir a los mismos servicios médicos por lo que la mortalidad era alta.

Siguen con el apartado 8 de la lección. Aparece el movimiento obrero español.

Cuando empieza a haber mecanización de las máquinas, los obreros empezaron a verlas como sus enemigos y empezaron a destruirlas. ¿Cómo se llamaba esto? No se acuerdan.

Mecanoclastia = ludismo. Ejemplo de mecanoclastia, el incendio de una fábrica al lado de Pueblo Seco. También os hable de la vaga general. También hable de la 1ª y 2ª Internacional.

Anarquismo. Marxismo y socialistas

Ejemplo el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) lo fundó Pablo Iglesias, el mismo nombre que tiene el dirigente de Podemos, porque sus padres se lo pusieron en referencia a este señor.

Sindicatos. UGT vinculado al marxismo, socialismo. CNT vinculado al anarquismo.

Entre ellos ¿cuál era el más malo? El anarquismo era más violento. En cambio, Marx quería impulsar la dictadura del proletariado para llegar a una sociedad sin clases.

Ahora les pide que hagan los ejercicios correspondientes, de sintetiza y define. El 2 y el 3. Se quejan un poco los alumnos ante lo que Dani les pregunta “¿trabajamos entre todos?” “Sí, mejor”, contestan.

Uno de los chicos pregunta por el Instituto Milà, que fue históricamente el instituto del Raval, varios chicos tienen interés en saber. ¿Era una cárcel? Sí, de mujeres. ¿Este también? No, este se hizo para que fuera una escuela en la República les explica.

José Carlos lee la primera pregunta y contestan entre todos y Dani continúa explicando para que las respuestas estén más claras. Habla de la teoría de la transición demográfica. Estaban en crecimiento porque la tasa de natalidad era alta y la tasa de mortalidad bajaba pro lo que el crecimiento vegetativo era alto, crecía.

¿Por qué emigran en España? Más población que recursos. Aumento de población y menos recursos por lo que había superpoblación. Puede haber superpoblación con poca gente. No confundáis, matiza, la superpoblación es la relación entre población y recursos.

Los del norte y Canarias emigraban a América y los del sud a ciudades españolas. Éxodo rural. Los del norte se podían ir a hacer las Américas porque tenían propiedades y podían hipotecar. Los del sur eran proletarios.

Pregunta c, diferencia agricultura Cataluña y España. Sur España, latifundismo, fincas grandes. Norte de España, minifundismo. Cataluña, propiedad media. No había jornaleros ni propietarios muy grandes y no se tenían que ir. Las viñas de Cataluña sufrieron por la Filoxera que vino de Francia.

Pregunta d, lee Ricardo. ¿Cómo nació y se desarrolló la industria textil? ¿Qué dificultades tenía? No tenían carbón y eso situó las fábricas cerca de los ríos. Colonias industriales. Cuando Cataluña empieza a exportar carbón se ubica cerca del mar y del ferrocarril. Y se llaman “Vapors” (Maresme).

Pregunta e. Factores que influyeron en el retraso de la industrialización española. Multicausal, en historia no es correcto decir esto provocó esto porque es reduccionista. Siempre son cosas relacionadas. Multicausal.

Suena el timbre, acabamos la clase y salimos despidiéndonos de los alumnos. Algún alumno se acerca a Dani a hacer una pregunta, que contesta y salimos al pasillo.

Se observa que se tratan temas que son relevantes en el trabajo de EDH como el sexismo, la emigración, los grupos sociales, la alimentación, la salud, la educación y los derechos de los trabajadores, pero que se desarrollan menos que en las clases de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos porque se trata de explicar y aprender la historia.

En este caso se da un trabajo de **EDH a través de los datos/hechos históricos**, que se puede relacionar con el modelo de EDH para la Acción Transformativa de Bajaj que aquel en que el contenido trata sobre violaciones (históricas y actuales), los movimientos de las personas como parte de la lucha por los derechos humanos, énfasis en los casos de desigualdad social y discriminación, derechos económicos y sociales y EDH como crítica al poder y las relaciones desiguales de poder.

Se desprende la importancia de la enseñanza de la historia,

History can be taught in a way that inspires young people to believe in their own ability to create positive change in their community or society. Teaching about social movements and the ability of people to have an impact on their surroundings can help students realise that they are not powerless. (Van Driel, Darmody y Kerzil, 2016, p. 47)

La materia de historia favorece hacer la comparativa entre momentos anteriores y el momento actual, algo que vemos que el profesor hace en su clase, y permite estudiar los efectos de hechos históricos con pensamiento crítico.

2.3. A partir de las experiencias de aprendizaje en Educación en Derechos Humanos

Las experiencias de aprendizaje en EDH descritas permiten visualizar cómo se desarrolla el trabajo en el aula. En la tabla 39 recojo el resumen de los tipos de aprendizaje y de EDH que favorecen.

Tipo de aprendizaje que se da	Tipo de EDH que favorece
Aprendizaje expositivo, comprensivo y reflexivo	EDH a través de la comprensión
Aprendizaje para la crítica y el cuestionamiento	EDH a través del cuestionamiento
Aprendizaje que vincula el dentro y el fuera	EDH a través del conocimiento de los instrumentos internacionales de derechos humanos
Aprendizaje vivencial/experiencial	EDH a través de la reflexión y del diálogo
Aprendizaje mediante actividades de manuales de EDH	EDH a través de la negociación y el consenso
Aprendizaje para la mejora de la capacidad de acción mediante el uso de las TIC	EDH a través de la mejora de la capacidad de acción
Aprendizaje para la concienciación	EDH a través de la concienciación
Aprendizaje lúdico, manual y artístico	EDH a través de la atención a la diversidad
Aprendizaje factual	EDH a través de los datos/hechos históricos

TABLA 39. TIPOS DE APRENDIZAJE Y DE EDH QUE FAVORECE.

Emerge una imagen que deja claro que la EDH encuentra un lugar en el aula y muestra una variada aproximación a la Educación en derechos humanos desde distintos tipos de aprendizajes lo que responde a una EDH sobre, por medio y para los derechos humanos como se recoge en el Artículo 2.2 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos que ya he mencionado anteriormente:

La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban:

- a) La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen;
- b) La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;
- c) La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás.

Al considerar el conjunto de todas las actividades desarrolladas en Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Educación ético-cívica, incluyendo las que no están reflejadas en los escenarios seleccionados, se observa que se emplean muchos de los métodos que mencionaba en el capítulo 2 recogiendo los sugeridos por Flowers (2000) (tabla 40).

Métodos para EDH utilizados
Expresión creativa (escritura, artes gráficas, música)
Debates y negociaciones
Discusión
Dramatización (lecturas, marionetas, role-playing,...)
Películas y vídeos
Excursiones
Interpretación de imágenes
Medios de comunicación
Estimulo abierto (se plantea una pregunta, qué sugiere una foto, una frase por acabar, se pregunta por posibles soluciones)
Presentaciones
Clasificación y definición de los ejercicios (el típico ejercicio de ordenar los derechos según su importancia)
Cuestionarios de opinión y recopilación de información

TABLA 40. MÉTODOS PARA EDH UTILIZADOS

Esto demuestra, como hemos visto en la descripción de los escenarios de aprendizaje, que la EDH se puede abordar en el aula sin necesidad de recurrir siempre a los documentos específicos de derechos humanos y hacer las actividades más agradables para los alumnos y también para el profesorado.

También el tipo de recursos empleados en general en estas materias es amplio, como se refleja en la tabla 41.

EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA (4º ESO)	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS (3º ESO)
Libro de texto	Libro de texto
Documentos Fotocopiados	Documentos Fotocopiados
Películas	Películas
Visionado de vídeos	Visionado de vídeos
Noticias	Noticias
Fotos	Presentaciones
Manuales Derechos Humanos	Manuales Derechos Humanos
Realización de vídeos	Charla /Cuestionario

TABLA 41. RECURSOS EMPLEADOS EN EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS.

Lo que se desprende de la tipología de las actividades de Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos es que son bastante coincidentes. En parte, esto se explica al ser el mismo profesor responsable de las dos materias durante uno de los cursos escolares. Por otro lado, aquellas actividades en que coinciden los dos profesores como son el uso del libro de texto, documentos fotocopiados y películas, están acordadas por los profesores ya que los dos que pertenecen al mismo departamento.

El resto de actividades, visionado de vídeos, noticias, exposiciones, comentarios de fotos y charla son actividades que surgen en las clases de Dani ya que él busca provocar el debate, y busca diferentes maneras de captar la atención de los chicos para hacerles reflexionar.

Felipe facilita el diálogo y en sus clases le suelen hacer preguntas que él contesta y además procura hacerles pensar, pero no suele haber lugar para debates ya que intenta mantener siempre un clima calmado de trabajo en la clase.

El diálogo, con el propósito de comprender al Otro, favorece el aprendizaje y la convivencia dado que “The purpose of dialogue is not to convince or influence the other person but to understand his or her perspective, concerns, values, emotions, assumptions and goals” (Kazepides, 2012, p. 82).

Se observa que los dos profesores estimulan a los chicos para que desarrollen el pensamiento crítico pero de formas distintas. Tanto en las clases de Felipe como en las de Dani se dan los principios metodológicos de la educación en derechos humanos: propiciar el diálogo, promover el respeto y desarrollar el espíritu crítico.

Osler y Starkey (1999) identifican 4 elementos clave para el aprendizaje efectivo en un modelo de educación para la ciudadanía, estos son: la adquisición de conocimiento, oportunidades para reflexionar sobre culturas e identidades; la experiencia de vivir en una comunidad democrática y

el desarrollo de habilidades de participación. Los 4 elementos se encuentran entre los que se facilitan a través del trabajo en el aula.

Al recuperar el tipo de aprendizajes que caracterizan la EDH que mencionaba en el capítulo 2 y ponerlos en relación a estas actividades se ve que se da el aprendizaje holístico que considera la persona en su totalidad, el aprendizaje participativo donde el alumno tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje, el experiencial que promueve el aprendizaje a partir de la actividad directa y el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo en el que se trabaja en equipo.

Mediante el trabajo en grupo e individual los profesores procuran potenciar la participación del alumno. En el caso del trabajo en grupo, se busca además que los alumnos se relacionen, que sean más tolerantes y flexibles con los demás y que coordinen esfuerzos para realizar la tarea.

El plantear la generación de los vídeos y suponer esto un cambio en la metodología de Felipe hace que los alumnos que normalmente están más dispersos o pasivos en sus clases se involucren. Esto podría hacer pensar que aquellos que por lo general siguen las clases no vayan a reaccionar bien al estar acomodados. Pero tal como señala De Bono (2014) ocurre con la creatividad que

El rebelde alcanza su punto más alto de expresión cuando se pone “en contra” de algo. Pero la creatividad de los conformistas (que juegan el juego creativo) no necesita estar “en contra” de nada; por lo tanto, puede ser más constructiva e incluso puede apoyarse en las ideas existentes. (p. 68)

Parece que en este tipo de actividad se consigue la participación de todos, tienen que comentar y acordar lo que van a hacer entre los miembros del grupo, así como lo que necesitan para llevarlo a cabo. La nota es conjunta para cada grupo y en este caso da buenos resultados a todos los grupos.

Finalmente al considerar los escenarios presentados en relación a los distintos modelos de EDH presentados en el capítulo 2, se confirma la correspondencia con la EDH para la Coexistencia de Bajaj (2011) que trata sobre el pluralismo y la diversidad, sobre los derechos humanos como “aprender a vivir juntos” que enfatiza el derecho a la igualdad y la no discriminación. En el caso de los modelos propuestos por Tibbits (2002) encontramos el modelo de valores y percepción cuyo contenido trata los documentos de derechos humanos y el modelo de transformación que pretende mejorar la capacidad de acción y el cambio.

3. Percepción de los alumnos sobre la EDH

Con la intención de conocer la opinión de los alumnos sobre la educación en derechos humanos y la percepción que ellos tienen de dónde se trabaja la EDH realice un cuestionario (ver anexo 11) de cuatro preguntas abiertas que pasamos a los alumnos de 4º de ESO.

El cuestionario lo pasó el profesor de Educación Ético-cívica en cada clase, 4ºA y 4ºB mientras algunos alumnos y yo realizábamos la grabación de los vídeos. El número de cuestionarios contestados son 27 (14+13).

Ante la pregunta ¿Crees que es importante que en la escuela se enseñen los Derechos Humanos? ¿Por qué? Todos los alumnos consideran que es importante, algunas de las razones que dan las recojo en la tabla 42.

Sujeto 3	Sí. Porque todos debemos saber lo que son los derechos humanos y respetarlos. Y así se educan mejor.
Sujeto 4	Sí, porque creo que los niños deben ser conscientes de sus propios derechos humanos.
Sujeto 9	Si porque se evitan abusos y violaciones de los derechos humanos.
Sujeto 10	Si porque la nueva generación debe aprender estas cosas y no caer en los mismo lugares de los que y pasaron.
Sujeto 13	Sí. Para bien de la educación y la sociedad, para vivir con respeto y feliz sin problemas.
Sujeto 17	Yo creo que es importante que enseñen los derechos humanos en la escuela porque así al menos habrá estudiantes que tal vez empiecen a respetar a los demás.
Sujeto 20	Sí, porque los niños en este caso tienen que aplicárselo desde pequeños para respetar cuando sean mayores.
Sujeto 27	Sí, porque así sabemos los derechos que tenemos y así estar más concienciados en el futuro.

TABLA 42. ALGUNAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA 1 DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS

Esto coincide con la importancia de la educación y formación en derechos humanos centrada en el para los derechos humanos, la que trata de facultar a las personas para que ejerzan sus derechos y respeten los de los demás.

Cuando se les pregunta ¿En qué asignaturas crees que se trabajan los Derechos Humanos? ¿Puedes poner algún ejemplo? Todos reconocen que en la asignatura de Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos. 6 mencionan que en la optativa “cine y derechos” y 6 mencionan Ciencias sociales, geografía e historia y cultura clásica. 3 personas dicen que en tutoría. 1 alumno señala que en algunos talleres. Solo tres alumnos ponen algún ejemplo, recogidos en la tabla 43.

Sujeto 5	En ético-cívica. Nos enseñan el valor de las personas y cómo lucharon para conseguir sus derechos.
Sujeto 9	Podría ser en sociales, o en ciudadanía y otras. Por ejemplo cuando hacen bullying a alguien el profesor le riñe.
Sujeto 10	En ciudadanía. Cuando enseñan que es el bullying...

TABLA 43. ALGUNAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA 2 DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS

Esto nos indica que las materias de Educación ético-cívica, Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Ciencias sociales, geografía e historia se reconocen como las asignaturas donde corresponde la enseñanza de la educación en derechos humanos.

Incluyen la asignatura optativa que trata los derechos tal y como señala el nombre, pero no incluyen la asignatura de mediación o de bullying, esto puede ser debido a que los alumnos estén pensando en su momento actual y no en los años previos en que estas se imparten, y puede ser así ya que la pregunta no concreta.

En la pregunta 3- Se te ocurren otras actividades de la escuela en que se os transmitan los Derechos Humanos, 23 contestan que no se les ocurre, frente a 4 que sugieren alguna actividad como muestra la tabla 44.

Sujeto 2	Punt JIP
Sujeto 4	Sí, en el Sindic de Greuges
Sujeto 9	En la mayoría se transmiten por los profesores
Sujeto 19	Sí, alguna charla que otra

TABLA 44. ALGUNAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA 3 DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS.

Parece que la mayoría de los alumnos no identifica la educación en derechos humanos cuando no se trabaja de forma específica, sería interesante identificar las relaciones con los derechos humanos cuando se trata la EDH en otras materias o en actividades no tan concretas.

Es destacable que tengan claro que, si se hace en determinadas materias, eso da una idea de la importancia de mantener ese contenido y esas asignaturas. Se desprende la importancia de la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y la pérdida que implica el cambio de esta asignatura por otra con la aplicación de la LOMCE.

Me parece importante señalar la respuesta del sujeto 9 “en la mayoría se transmiten por los profesores” dado que va en la línea de lo que los profesores expresaban cuando hablaban de ser coherentes y predicar con el ejemplo.

En la última pregunta: Fuera del aula ¿En qué otros momentos crees que se os transmiten los Derechos Humanos? 3 alumnos contestan que no lo saben y 2 lo dejan en blanco. El resto destacan en casa, en la calle, con otras personas (familia, amigos...), en el casal, en el cole.

Algunas de estas respuestas las recojo en la tabla 45:

Sujeto 1	En la calle, en casa, en todos los sitios se transmiten los Derechos Humanos.
Sujeto 5	Cuando estoy en casa por ejemplo se tiene que respetar a los que te rodean, tratarlos con respeto
Sujeto 6	En casa, nuestras familias nos educan para que podamos ser buenas personas y respetar a cualquier ser humano, por ejemplo, de diferentes religiones, color de piel, etc.
Sujeto 10	En algunos programas de la tele, documentales, en las publicidades, etc.
Sujeto 12	Casal, calle, casa, instituto, cole
Sujeto 24	Se transmiten también en casa, fuera del colegio como en el parque
Sujeto 25	En toda la vida

TABLA 45. ALGUNAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA 4 DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS.

Parece que los alumnos son conscientes de que la Educación en derechos humanos tiene lugar en múltiples espacios, incluyendo tanto la educación formal como la informal. Esto favorece el desarrollo de la EDH en distintos lugares de la escuela y fuera de ella, ofreciendo una oportunidad al trabajo que se realiza en colaboración con otras entidades.

Sugiere además el potencial de ampliar la EDH en las distintas entidades del barrio y de hacer partícipes a diferentes agentes.

El papel de la familia nos devuelve a la importancia de mantener una colaboración entre la escuela y la familia para ofrecer una educación coherente para los alumnos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo he presentado distintos ejemplos de experiencias de trabajo sobre Educación en Derechos humanos en el aula. Inicialmente he tenido en cuenta a los profesores observados y sus maneras de hacer y de llevar las clases. A continuación, he destacado alguna experiencias de aprendizaje en Educación en Derechos Humanos, centrándome especialmente en aquellas actividades que se han desarrollado en las materias de Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos, pero sin dejar de considerar también algún escenario en las asignaturas de talleres y Ciencias sociales, geografía e historia por tener una metodología distinta.

He incidido en las llevadas a cabo en Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos por ser estas las que tratan más concretamente la EDH y la Diversidad cultural y porque a partir de las mismas accedemos al tipo de recursos y las estrategias que resultan de valor para trabajar la EDH en el aula.

He finalizado el capítulo con la interpretación de los resultados de unos cuestionarios a los alumnos para conocer su opinión sobre la EDH y cuándo y dónde creen ellos que se trabaja.

CAPÍTULO 8. LOS ALUMNOS Y LAS RELACIONES EN EL CENTRO

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se centra en considerar el papel de los jóvenes y de sus relaciones en el aprendizaje de los derechos humanos, dando respuestas al objetivo 2. Indagar cómo se enseña y cómo se aprenden los derechos humanos, especialmente el objetivo específico 2.3 Analizar los procesos organizativos y relacionales que favorecen el desarrollo de la educación en derechos humanos, así como al objetivo 3. Valorar la contribución de la educación en derechos humanos en el fomento de la convivencia y la cohesión social en un centro con gran diversidad cultural.

De este modo me acerco a la identidad de los alumnos, que se encuentra en proceso de desarrollo, para conocer mejor a estos jóvenes y sus realidades. También me interesa su identidad, por su papel relevante en la convivencia dado que es importante conocer los sentimientos de identidad compartida. A continuación, contemplo las relaciones con los otros, en particular el tipo de relación que se establece con los profesores y con los pares para conocer cómo estas favorecen o no la enseñanza y el aprendizaje de la EDH.

1. La identidad de los alumnos

Las experiencias de las personas son determinantes en la construcción de su identidad, entendiendo esta como un proceso más que como un estado (Moro, 2012). La identidad de cada uno “consiste en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en su entorno social, en sus grupos o en la sociedad” (Marín, 2013, p. 11) y dado que estos entornos son diversos, las identidades son múltiples. Las vivencias experimentadas en la infancia y en la adolescencia son relevantes en el desarrollo de los jóvenes y en su futuro.

Nacemos determinados por una serie de condicionantes, materiales y emocionales. Podríamos haber nacido en otra casa, en otro país. Podríamos haber sido más o menos ricos, más o menos queridos. El sitio a donde fuimos a parar, las personas que nos criaron, las enseñanzas que nos transmitieron, la percepción de nuestra persona que nos hicieron admitir, el afecto que nos profesaron ... Eso marca. (Etxebarria, 2000, p. 246)

La mayoría del alumnado en estas aulas son jóvenes de origen inmigrante, hayan sido ellos participantes o no de la migración de los padres, algunos han nacido aquí, otros vinieron de pequeños y otros acaban de llegar en plena adolescencia.

El concepto de viaje existencial, es decir, el que describe el cambio que se opera en una persona al cambiar su situación geográfica. Este cambio implica un cambio de circunstancias, y, por tanto, de identidad, puesto que la identidad se construye por oposición: uno no es en tanto no se vea reflejado en la mirada de otro, y esta mirada

cambia al cambiar de lugar, al ser mirado por otras personas distintas a las que estamos habituadas. (Etxebarria, 1998, p. 129)

Y ese cambio de lugar además puede darse en el interior de la familia, implicando además una reconfiguración en su interior y modificando los roles de los hijos.

È tuttavia in particolare nel contesto di arrivo che la famiglia , quale soggetto sociale all'interno di un percorso migratorio, sembra poter subire modificazioni legate alla situazione contingente e spesso traumatica di separazioni, ricongiungimenti e ricomposizioni del nucleo familiare che investono non solo una sfera più strettamente materiale ma anche e soprattutto quella relazionale ed affettiva. Questa situazione di separazioni, ricongiungimenti e ricomposizioni familiari causa spesso anche una ridefinizione dei ruoli all'interno della famiglia stressa: una criticità, questa, che può portare allo scardinamento delle "certezze" acquisite tradizionalmente sui propri ruoli e sul proprio sé. (Pozzi, 2011, p. 154)

Dependiendo del momento en que cada uno de los jóvenes vivió este proceso familiar de migración, puede darse que en el aula tengamos alumnos que estén lidiando actualmente con esa reubicación dentro y fuera de la familia o que hayan nacido aquí y nunca hayan conocido el país de origen de sus padres, entre otras muchas opciones de situaciones particulares. Lo que sí es común a la mayoría de los jóvenes de origen inmigrantes es la dificultad de gestionar su pertenencia a las distintas culturas en las que participan. Tal como señala Queirolo (2012) "their vulnerability resides in being suspended between two cultures" (p. 20).

A menudo estos jóvenes, especialmente los de habla no hispana, al llegar actúan de puente entre sus familias y la sociedad en la que se encuentran. Su escolarización favorece el aprendizaje del idioma más rápidamente, así como la socialización.

Granata (2010) señala tres competencias que los jóvenes de origen extranjero desarrollan en su vida cotidiana: - traducir palabras, significados y visiones, - mediar y seleccionar valores de la generación de sus padres a la suya y – diferir con respecto a algunas concepciones y prácticas que no les encajan en su generación.

Sigue siendo en la familia donde se encuentra el espacio de socialización religiosa, pero también suele ser una de las maneras en que los jóvenes se afirman.

Les jeunes n'hésitent pas à dire qu'ils appartiennent à telle ou telle religion, car ils veulent pouvoir s'exprimer, s'affirmer et se différencier, marquer leur identité: «J'ai le droit de croire ce que je souhaite croire.» Autrement dit, «je suis ce que je suis». (Vallet, 2012, p. 128)

En otros casos, como en el de algunas chicas, implica negociación entre lo que espera la familia y lo que ellas están dispuestas a hacer. El Hachmi, en su libro en el que incluye parte de sus experiencias al crecer en Cataluña siendo magrebí, hace referencia a un episodio en que acepta ponerse el pañuelo.

Quan he explicat a la mare que sí, que d'acord, que em posaria la *funara*, també l'he avisada que el que no farem serà perdre la feina i que quan hi sigui a prop me'l trauré. Sí,

filla meva, m'ha dit contenta, sí filla, això ho entendrà tothom, Déu et guardi, Déu et guardi. (El Hachmi, 2015, p. 182)

Lo que me lleva a una de las observaciones recogidas durante el trabajo de campo.

Dani se asegura de que la chica nueva haya entendido lo que tiene que hacer. Esta al salir se pone el velo y Dani le pregunta si solo se lo pone ahora. Le dice que solo para ir por la calle, que su madre le obliga, pero en el cole y en casa no lo lleva. (Notas de campo, Sociales, 24 Febrero 2015)

Un aspecto que surge en clase es la importancia que le dan jóvenes a los roles tradicionales en especial las chicas al papel de esposa y madre. En una de las sesiones en las que participé realizamos un ejercicio en la clase de Educación ético-cívica sobre cómo se veían los jóvenes en la actualidad y en el futuro¹⁰⁶ y afloró como algo muy relevante para ellos casarse y tener hijos. Pozzi (2011) también encuentra este elemento y lo relaciona con la búsqueda de certezas en un momento de cambios como es de por sí la adolescencia.

L'utilizzo, più o meno consapevole, di comportamenti che rimandano alla divisione tradizionale dei ruoli e dei compiti, da parte di questi ragazzi, sembra quindi rappresentare un modo per avere delle certezze su di sé e sul mondo familiare che li circonda, un nucleo di stabilità in una situazione, la migrazione, e in un periodo della vita, l'adolescenza, di per sé caratterizzati da mutamenti repentini e spesso dolorosi. (Pozzi, 2011, p. 170)

También Degani (2007) hace referencia a esa búsqueda de seguridad o certeza "Gli aspetti positivi della cultura, della religione e della tradizione offrono sicurezza e aiutano nella vita di tutti i giorni soprattutto perché permettono di dare continuità alla propria identità" (p. 153).

En el caso de las mujeres merece una especial atención el tema del pudor, ya que, de algún modo, en todas las culturas existen para ellas normas particulares, Césari (2010) se refiere en concreto al caso del islam y del hebraísmo "Non si tratta solo di coprirsi la testa, ma anche di usare capi di vestiario che coprano il corpo: braccia, gambe, spalle. Più in generale viene richiesto un comportamento di riservatezza e di separazione rispetto al mondo maschile"(p. 154). Estas normas que pueden no destacar en el transcurso de un día escolar corriente, salen a relucir en momentos concretos como es el caso de El Carnaval donde una de las chicas me comenta que no se disfraza porque no puede enseñar los brazos, y en las colonias y las excursiones a las que no van. Esto tiene que ver con el valor y el sentido del honor de algunas culturas, "fondato sulla purezza delle donne della quale sono guardiani gli uomini" (Césari, 2010, p. 163).

Encontramos esta idea también en el relato de la autora El Hachmi (2015)

Però he vist un cap arrissat que s'esmunyia per la porta i he començat a patir per si algú em veia. Algun marroquí, és clar, d'aquests que saben qui sóc i què faig a cada moment, que m'observen per després explicar-se els uns als altres que m'han vist a tal lloc o tal altre i ho diuen a les seves dones i les seves dones s'ho diuen entre elles, fins que una arriba de visita a casa nostra i tot parlant amb la mare treu el tema sense donar-hi més importància: no hi

¹⁰⁶ Actividad realizada en la clase de Educación Ético-cívica el 28 de enero de 2013

ha noia més tranquil·la que la teva, no li veiem fer mai ca disbarat, no parla amb ningú. Amb ningú volen dir que no parlo amb cap home, que per més queem diguin coses pel carrer, per més que em segueixin, jo no els faig mai cas. La meva reputació és impecable. La meva reputació és la de la mare. (p. 20)

Este tipo de control por parte de la comunidad, y de los chicos en concreto, se traslada al instituto. La primera vez que fui con un grupo de chicos y chicas a la Rambla de Raval donde los alumnos ponían una parada para vender cosas y recaudar dinero para las colonias hubo varios detalles, recogidos en mi diario de campo, que señalaban este control social.

Aquí ya se ha marcado un grupo de 6-7-8 chicas, pakistaníes la mayoría, a mí alrededor. Una me pregunta dónde estamos yendo porque su tío y su tía no quieren que vaya a la Rambla del Raval, le digo que no se preocupe que va con el cole y con profesores. Una de las chicas me cuenta que no sabe cuándo son las colonias y no sabe dónde irán pero que a ella no le dejan ir 3 días fuera. (Notas de campo, 12 de noviembre de 2012)

Algunos chicos le piden a la profesora si pueden ir por la calle a vender y les dejan. Las chicas se agrupan y también se van, uno de los chicos les ha sugerido ir vender a sus primas. (Notas de campo, 12 de noviembre de 2012)

El profesor me dice que las niñas pakistaníes se relajan cuando no hay “espías” que puedan chivarse. (Notas de campo, 12 de noviembre de 2012)

Por otro lado, la comunidad suele ofrecer otros espacios para el desarrollo de la identidad de los adolescentes como puede ser a través de asociaciones culturales. Alguno de los chicos bailaba en su asociación pakistaní, otros asistían a clases extraescolares propuestas por el casal¹⁰⁷. Este tipo de actividades vinculadas a su tiempo de ocio favorece la integración de los jóvenes, algunas de las que se dan son tocar la guitarra, bailar, informática, videojuegos, básquet, fútbol, el monopatín, etc. Uno de los chicos me explicó cómo cuando llegó a Barcelona para él fue una salvación una plaza donde los chicos practican con su monopatín porque él iba ahí con el suyo y así empezó a hacer amigos. Este aspecto de la importancia de las actividades de ocio en la identidad de los jóvenes emerge también cuando se realiza el trabajo con la filmoteca (ver anexo 14) a partir de la fotografía.

Dado que son variados los lugares donde se insertan las experiencias de estos jóvenes es interesante considerar la pertenencia compartida de la que habla Barquin (2009)

Concretamente, entre las múltiples pertenencias de cada persona está la que nos hace a todos los ciudadanos sentirnos locales, <<de aquí>>, parte de la sociedad en la que vivimos (y no solamente miembros de un grupo heredado por tradición familiar en una sociedad fragmentada en grupos de origen). La existencia de esa pertenencia compartida da cohesión a la sociedad. (p. 88)

En este caso, un lugar privilegiado donde se da esta pertenencia compartida es la escuela.

¹⁰⁷Un casal, en catalán, corresponde a un centro donde se realizan actividades para determinados colectivos. En este caso son centros dedicados a jóvenes donde les organizan actividades y hacen también refuerzo escolar.

Por otro lado, es importante señalar que muchos de los jóvenes de este centro, independientemente de su origen, tienen un status socioeconómico bajo. Lo que en el caso del alumnado de origen inmigrante hace que se enfrente a una doble desventaja en la educación (Nusche, 2009). Este aspecto también se recoge en las conclusiones del Consejo sobre la educación de los niños procedentes de la migración¹⁰⁸.

Especialmente preocupante es la situación de aquellos para los que las diferencias lingüísticas y culturales entre el hogar y la escuela se combinan con la escasez de recursos socioeconómicos. En estos casos, las dificultades inherentes al bajo nivel socioeconómico pueden verse agravadas por factores como las barreras lingüísticas, expectativas bajas y un apoyo familiar y colectivo insuficiente, así como la falta de modelos sociales adecuados. (Punto 5)

De este modo, el centro escolar resulta un lugar esencial para el desarrollo de las identidades de los jóvenes dado que “a primary task of education is to enable learners to develop new identities to add to those that they bring to the learning process” (Osler y Starkey, 1999, p. 201) así como para la promoción de la EDH a partir de las relaciones personales.

El aprendizaje de los derechos humanos se concentra necesariamente en el individuo, el conocimiento, los valores y las habilidades pertinentes a la aplicación del sistema de valores de los derechos humanos en las relaciones interpersonales con la familia y los miembros de la comunidad. (Tibbitts, 2002)

En el centro las personas están “en constante relación, dependencia e implicación con los demás sujetos, y es en esa relación en la que su identidad es construida. Las condiciones colectivas de escolarización afectan a las individuales, al tiempo que estas afectan a las colectivas” (Martínez, 2005, p. 17). Esta importancia de los Otros en el desarrollo de las identidades personales hace que fije la atención en las distintas relaciones que se dan en el instituto, de ahí que aborde a continuación las relaciones profesor-alumno y las relaciones entre iguales.

2. Las relaciones profesor-alumno

Las relaciones entre profesorado y alumnado por lo general se dan en el centro de manera formal, en principio surgen de la presencia del profesor en el aula como docente de alguna materia, aunque existen otros modos en que se establecen relaciones. La intensidad y el impacto de esas relaciones variarán en función de los sujetos implicados.

Entre las competencias que se consideran clave en el profesorado en relación a la diversidad cultural según el consejo de Europa¹⁰⁹ se encuentran las que se centran en la comunicación y las relaciones, que son las recogidas en la tabla 46:

¹⁰⁸ Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre la educación de los niños procedentes de la migración (2009/C 301/07). Diario Oficial de la Unión Europea 11.12.2009. Punto 5

¹⁰⁹ Council of Europe (2009). Diversity and inclusion: challenges for teacher education. Final conference of the Council of Europe project “Policies and Practices for teaching sociocultural diversity” (2006-2009). ED-DS (2009) 18

COMMUNICATION AND RELATIONSHIPS
Competence 7: Initiating and sustaining positive communication with pupils, parents and colleagues from different socio-cultural backgrounds
Competence 8: Recognising and responding to the communicative and cultural aspects of language(s) used in school
Competence 9: Creating open-mindedness and respect in the school community
Competence 10: Motivating and stimulating all pupils to engage in learning individually and in-cooperation with others
Competence 11: Involving all parents in school activities and collective decision-making
Competence 12: Dealing with conflicts and violence to prevent marginalization and school failure

TABLA 46. COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESORADO EN RELACIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL SEGÚN EL CONSEJO DE EUROPA

La comunicación como señala Rojas (2007) “nos permite compartir nuestro mundo, relacionarnos con otras personas e invertir en el llamado <<capital social>> o en recursos derivados de la confianza, la reciprocidad y la conectividad con los demás” (p. 186).

El alumnado viene cada día a la escuela con todo un bagaje personal y no siempre es fácil establecer un vínculo con ellos. Pennac (2007) se refiere a los considerados como *malos alumnos* como una cebolla con muchas capas, pero en cierto modo la metáfora vale para todos, cada uno con su historia personal.

Nos « mauvais élèves » (élèves réputés sans devenir) ne viennent jamais seuls à l'école. C'est un oignon qui entre dans la classe: quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouvies, de renoncement furieux, accumulées sur fond de passé honteux, de présent menaçant, de futur condamné. Regardez, les voilà qui arrive, leur corps en devenir et leur famille dans leur sac à dos. Le cours ne peut vraiment commencer qu'une fois le fardeau posé à terre et l'oignon épluché. Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif. (Pennac, 2007, p. 68)

Del mismo modo, cada profesor se presenta ante la clase de manera particular, Martínez (2005) incide en la importancia de la autenticidad, “la disposición a expresar los pensamientos y sentimientos que tienen lugar en la relación de enseñanza- aprendizaje” (p. 40), el modo de hacer del profesorado condicionara la relación con los alumnos.

Si je veux espérer leur pleine présence mentale, il me faut les aider à s'installer dans mon cours. Les moyens d'y arriver? Cela s'apprend, surtout sur le terrain, à longue. Une seule certitude, la présence de mes élèves dépend étroitement de la mienne: de ma présence à la classe entière et à chaque individu en particulier, de ma présence à ma matière aussi, de ma présence physique, intellectuelle et mentale, pendant les cinquante-cinq minutes que durera mon cours. (Pennac, 2007, p. 131)

Entre los elementos que determinan una relación entre profesorado y alumnado existen aquellos que vienen marcados por el rol que desempeña cada uno en el aula y otros en un nivel más socioafectivo. Así, determinado por su rol, el profesor es el que representa la autoridad y el que promueve el aprendizaje.

En relación a la autoridad por parte del profesor se encuentran ejemplos en el aula con respecto al cumplimiento de las normas, a la regulación del orden de clase, las conductas de los alumnos y también en la moderación en los conflictos que surgen. En ocasiones estos conflictos ofrecen la posibilidad de trabajar la educación en derechos humanos ya que “using these conflicts as teachable human rights moments is another way to introduce concepts associated with human rights” (Honeck, Madsen y Meliksetian, 2012, p. 35).

Incorporo algún ejemplo concreto de los que se dan en las clases de Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Educación ético-cívica durante los cursos que accedí al aula.

Llama la atención sobre cosas básicas, tipo quitarse los auriculares. Dani y yo salimos fuera y mientras Hicham va enredando, D le llama la atención y al final le hace salir fuera y le reprende, el chico replica. (Notas de campo, 5 de noviembre 2012)

Entra Zaim y Dani le pide que se quite la gorra que son las normas. (...) Uno de los chicos esta con el móvil debajo de la mesa, Dani se acerca para pedírselo y le promete que lo guarda. En esta clase con un gesto del profe responden bien.

Dani cambia a dos chicas de sitio de las 3 pakistaníes... (Notas de campo, 5 de noviembre 2012)

Felipe se da cuenta de que Ahmed y Zaim miran el móvil y con un gesto de la mano Ahmed va a dárselo. (Notas de campo, 13 de noviembre de 2013)

Hacemos un minuto de silencio para que bajen el nivel de excitación y se calmen un poco. Dani les hace notar los niveles de contaminación acústica que hay en la clase. (Notas de campo, 17 de diciembre de 2012)

Uno de los chicos del fondo derecha acaba en 1ª fila con Felipe por estar de cháchara con el compi. (Notas de campo, 13 de noviembre 2013)

Safira insulta al compi que le ha insultado y Dani le llama la atención, se empieza a liar. Y les para diciendo que es una falta de respeto interrumpir de esta manera la exposición de los compañeros. (Notas de campo, 29 mayo de 2014)

Safira pregunta y por qué no se lo dice a los padres? Los demás se ríen porque lo acaban de decir. Ella insulta. Dani le riñe, ella se exalta y le dice solo he hecho una pregunta?¿Y vas a defenderlos a ellos? Él le dice que lo que no le parece bien son las formas. Me da igual quien empieza tú no te puedes tomar la justicia por tu mano. No puedes insultar a la gente y pedir que no te insulten. Safira sigue contestando, Dani insiste y le explica lo que es el predicar con el ejemplo. (Notas de campo, 29 de mayo de 2014)

En cuanto al profesor y la promoción del aprendizaje, este ofrece al alumnado apoyo en las tareas de clase, valora su actitud y les ofrece refuerzo positivo, así como fomenta la participación en la clase y el centro. También encuentro evidencias en las observaciones del aula tanto por parte de Felipe como de Dani.

Van haciendo la actividad, Dani y yo vamos pasando por los grupos para ver cómo van y echarles una mano. (Notas de campo, 19 de noviembre de 2012)

Felipe a Dalil, ¿puedes venir con la hoja? Dalil le dice espera, acabo y voy. Va y Felipe le hace leer el recuadro y trabajan los dos juntos. (Notas de campo, 15 de enero de 2014)

Juan, un 5 a pesar de todo lo que has copiado y más. Te voy a valorar positivamente tu actitud. En el segundo semestre como vuelvas a copiar así te pongo un dos como una casa. Anika a diferencia de ellas tú has hecho algún ejercicio en el que has incluido algo más de elaboración propia, por eso te he puesto un 6. Habéis hecho una parte conjunta las tres y en cambio otra mejor tú. (Notas de campo, 17 diciembre de 2012)

Llega Dani les dice que los dossiers están muy poco trabajados, que les ha aprobado a todos, pero porque ha valorado mucho la participación en clase con los deberes. Buenos 2 o 3 no han aprobado, pero por faltas de asistencia. Y a los que han hecho bien las cosas les ha subido la nota. (Notas de campo, 5 diciembre de 2013)

Dani dice que le gustaría oír también a los que no hablan nunca. Le pregunta a John que es un chico que está muy atento, pero habla muy poco. (Notas de campo, 17 diciembre de 2012)

Ahora se están revalorando todas las normas del instituto y podréis participar como alumnos. (Notas de campo, 14 de noviembre de 2013)

El profesor también provoca el pensamiento crítico, es cuestionador y promueve el aprendizaje del idioma. Este tipo de evidencias las he encontrado especialmente en las clases de Dani, tanto en Educación ética –cívica como en Educación para la ciudadanía y derechos humanos.

Mantener a la mujer lee Dani, y ¿no te puede mantener ella? le pregunta a Said, No puede ella. Dani le dice ¿por qué no si ella gana más dinero? le contesta que no y otro chico le dice, no va a trabajar hombre, una musulmana. Dani le dice ¿no te puedes casar con una no musulmana? Si dice ¿se puede convertir? ¿no? Explícame estas cosas ¿por qué no va a trabajar? ¿Y por qué tiene que ser musulmana? Porque yo vengo de ahí. Igual que tú eres cristiano aquí, él le dice que no es cristiano, otro le dice es verdad tú no eres nada, tú eres ateo. (Notas de campo, 25 de enero 2013)

Otro chico dice que lo quiere hacer sobre las nuevas tecnologías, Dani le dice a Tareq hay que hablar, catalán o castellano pero hay que hablar. (Notas de campo, 15 febrero 2013)

A parte tenéis dificultades con gente de aquí para hablar catalán y castellano, no puede ser que llevéis 8 años aquí y habléis tan mal catalán y castellano y no entendáis nada. (Notas de campo, 25 de febrero de 2013)

Existen otro tipo de elementos, que se dan tanto en clase de Dani como de Felipe, en la relación profesor alumno que tienen que ver con la cercanía, la confianza y el respeto. Los efectos de los mismos se aprecian en el clima de la clase, así como en el tipo de vínculo que se establece con los alumnos.

Le preguntan a Felipe de que año es la película y dice no lo sé. Bromea diciendo la tengo en una cinta de vídeo. (Notas de campo, 8 de noviembre de 2013)

En un momento Felipe les dice, me va a dar algo con vosotros, soy viejo y estoy delicado. (Notas de campo, 12 de febrero de 2014)

Por otro lado como algo gracioso sobre la idea de los chicos y la asignatura de ciudadanía me cuenta que el otro día en clase le dijo a Adil “trabaja” y este le contesto “no soy negro soy moreno” y José Carlos dijo “ya tenemos debate para ciudadanía”. (Notas de campo, 26 de marzo de 2014)

Felipe ha traído 2 corbatas para los chicos (para el vídeo que graban) y enseña a Raúl a hacer el nudo. (Notas de campo, 23 de mayo de 2014)

En las clases se palpa la cercanía en el trato, en la manera de tratarse y en la forma de actuar de los jóvenes, preguntan abiertamente a los profesores sobre dudas que les surgen en las tareas así como cuestiones más generales de opinión, sobre drogas, religión, temas políticos, etc.

Aleksander pregunta si algún placer de los que no son drogas puede ser malo Felipe le dice que igual yo puedo comentarles un poco si se me ocurre, les cuento que sí cuando te condiciona de tal manera que es una enfermedad o adicción (como la bulimia por la comida y el sexo en la adicción al sexo). (Notas de campo, 19 de marzo, 2014)

Dalil pregunta por esa droga que te come la piel, Jamaica apunta el “cocodrilo”. Felipe les dice que no sabe de qué le hablan (Notas de campo, 2 de abril 2014)

Aleksander pregunta, “Dani ¿qué va a pasar con Grecia?” Y este le contesta “no sé, no creo que salgan del euro”. (Notas de campo, 24 febrero 2015)

En talleres al ser un grupo mucho más pequeño es más fácil que se generen vínculos de cercanía ya que hay más espacios para el diálogo abierto. Esto favorece las relaciones de confianza donde los jóvenes pueden comentar sus preocupaciones y sus situaciones personales y los profesores tener actitud de escucha, es un lugar propicio.

Hoy vamos al taller de percusión en Xamfra. En el camino Naima va hablando de su amiga que se ha ido a la india, le han llevado para casarla pero no pueden hacer nada porque no lo dicen cuando los mossos preguntan. (Notas de campo, Talleres, 12 de Marzo de 2014)

Saray además me cuenta que ahora estaba haciendo Uñas en el otro sitio donde estudia. Que le gusta lo de la estética, yo le cuento que el otro día me hicieron un estudio de color en un centro de FP para ver cuál me queda mejor para escoger un vestido de boda. Entonces habla ella de bodas porque va a muchas, es gitana y hablando cuenta lo de la prueba del pañuelo y Soraida le pregunta lo que es. Cuando le cuenta dice que ¡qué mal! que da miedo y Saray le dice que no que tan normal y que lo que hacen es ver si la chica es virgen y sangra, entonces la profesora y la tallerista les pregunta si saben que el himen puede romperse y ¿entonces qué? Saray decía que el hombre lo nota que no sabría explicar cómo. (Notas de campo, 3 abril 2014)

La orientación de los jóvenes en lo académico va en ocasiones ligada a esa cercanía y busca tanto favorecer su trayectoria escolar como reducir el abandono escolar prematuro, reducir las

estrategias “de *exit*”¹¹⁰ (Largomarsino y Ravecca, 2012), ya que como los autores indican la migración influencia, además de las dinámicas familiares, los destinos escolares, y en ocasiones las dificultades económicas impulsan a los jóvenes a entrar en el mercado laboral precozmente.

Le pregunta a uno de los chicos que le dice que no ha traído los papeles porque no quiere estudiar más. Las 2 profesoras le preguntan qué hará cada día del año que viene, no sabe. La tallerista empieza a decirle que algo habrá que le guste y al final decide preinscribirse a un grado de un año. Y luego si realmente no quiere hacerlo que no se inscriba. La profesora se ha ido con él a hacerlo. (Notas de campo, 22 de mayo de 2014)

Esta preocupación por el alumnado, la protección, el cuidado y las muestras de empatía y de afecto favorecen el desarrollo de los jóvenes. “Approaches that foster social and emotional learning mater. Educational approaches that facilitate a child’s social and emotional development have been shown to be powerful tools in promoting interethnic tolerance and respect for diversity” (Van Driel, Darmody y Kerzil, 2016, p. 10). Muestro algunos ejemplos a continuación.

Raúl no ha querido leer. Cuando acabamos de leer el texto Felipe pregunta, incluso Miguel que no ha querido leer lo entiende? Y contesta que sí. (...) Felipe se acerca a Raúl, le pregunta si está enfadado y le da un medio abrazo, de apoyo, refuerzo. Él se pone a copiar las preguntas. (Notas de campo, 8 de noviembre de 2013)

Manuel (un profesor) me cuenta que él les dice (a las chicas pakistaníes) que se rebelen un poco, que el año pasado consiguieron que muchas fueran de excursión y se bañaron todas menos una, con bañador grande (que compró él en Decathlon) (Notas de campo, 9 de noviembre de 2012)

Vuelve Dani. Le pregunta al chico de atrás cuando se va y si tiene ganas de irse. El chico le dice que no y él le dice ¿por eso estas así? Si (Notas de campo, 12 de noviembre de 2012)

También por parte de los jóvenes se ven muestras de afecto hacia los profesores, en clase, interesándose por su salud y sus vacaciones, en las fiestas cuando se acercan a hacerse fotos con ellos, teniendo algún detalle con ellos, etc.

El apoyo emocional es muy importante, ya que además de lidiar con los aspectos particulares derivados de su condición de origen inmigrante, son jóvenes y se angustian como tales.

Si tuvieras la capacidad de entrar en el escenario mental de los jóvenes, constatarías que muchos están atormentados por pensamientos ansiosos. Algunos se angustian con los exámenes y pruebas escolares. Otros, con cada parte de su cuerpo que detestan. Otros incluso sienten que nadie los quiere. Muchos jóvenes tienen una pésima autoestima. Cuando la baja autoestima nace, la alegría muere. (Cury, 2007/2010, p. 34)

También Quiroga y Guasch (2014) destacan la importancia de ese apoyo y de los vínculos. “La estabilidad y la previsibilidad en el vínculo con los referentes adultos le permitirán construir una relación de afección segura” (p. 57) y los profesores tienen ese potencial de convertirse en referentes. Sancho et al. (2014) recogen del testimonio de unos jóvenes de origen inmigrante

¹¹⁰Del inglés, salida.

considerados de éxito escolar, que destacan el papel de los profesores que creyeron en ellos y les impulsaron a seguir con los estudios.

Uno de los lugares donde las relaciones profesor alumno tienen un espacio privilegiado es en las tutorías y en especial en las tutorías individualizadas que permiten un vínculo más personal entre profesor y alumno.

Dani pasa a decirle a Said que tienen que hablar, si se ha informado sobre lo que quiere hacer. Es uno de sus alumnos en tutoría (cada profe tiene algunos alumnos asignados de los que es tutor) (Notas de campo, 21 de enero de 2013)

Es importante destacar la incidencia de la ratio en las relaciones profesor alumno, ya que una ratio más pequeña favorece el trato más personalizado, de ahí que en el capítulo anterior destacara la implicación de los profesores en la lucha contra el aumento de la ratio en el centro. Además, hay que cuidar que los jóvenes estén distribuidos en clases heterogéneas en cuanto a niveles y procedencias para favorecer el aprender a convivir, el respeto y la tolerancia. Este es un aspecto que se cuida desde la institución, tal como se recoge en el plan de atención a la diversidad del alumnado del centro se apuesta por la formación heterogénea de los grupos clase y cuando en el primer curso se tiene lleva a cabo la distribución del alumnado se consideran los criterios siguientes: -centro de procedencia, - número de chicos y chicas, - país de origen, alumnado repetidor, alumnado recién llegado, alumnado que presenta conductas disruptivas, grado de consecución de las competencias básicas, alumnado con necesidades educativas especiales e interrelación entre alumnos.

El último aspecto que quiero destacar en este apartado es el papel que desarrolla el profesor como facilitador de las relaciones entre iguales. El profesor es el que en el aula puede hacer que la integración de los alumnos que vienen del aula de acogida sea más fácil, pero además puede incidir en las relaciones de todos los miembros del grupo-clase, mediante actividades y trabajos colaborativos, así como ubicando a algún alumno en un determinado sitio en un momento concreto.

Se observa que, en ocasiones, como muestran las siguientes evidencias, separar a uno de los alumnos responde a mantener el orden de la clase, así como a favorecer la atención de algunos de los jóvenes que se distraen con más facilidad cuando están acompañados por sus amigos.

Dani no deja que Zaim se siente al lado de Fatima y Raina porque enreda. (Notas de campo, 19 de noviembre 2012)

Dani le dice a Mónica que tiene prohibido sentarse entre Juan y Robert. (Notas de campo, 3 de diciembre 2012)

Felipe hace que Ramiro y Aleksander se separen mandando a Aleksander de vuelta a su sitio. Y manda a Hisham a sentarse por delante. (Notas de campo, 5 de febrero de 2013)

Agustín se quiere cambiar de sitio y ponerse con Aleksander pero Felipe no le deja y él le replica que antes estaba ahí y ha trabajado. Advierte a Hashim, Zaim y Ahmed que si empiezan a enredar los separará. (Notas de campo, 2 de abril de 2014)

En otras ocasiones se trata de favorecer el desarrollo de las tareas con el apoyo del compañero, este tipo de práctica hace que el alumno que necesita más tiempo y ayuda la reciba de un igual, lo que suele ser más de su agrado. A su vez permite al joven que va un poco más adelantado asimilar mejor la información y sentirse útil. Con esto se consigue trabajar con distintos ritmos dentro de aula, disminuir prejuicios sobre lo *listos* o *poco listos* que son los otros y favorecer la confianza de los alumnos a nivel personal y entre ellos.

Hay cuatro que están juntos y Dani le dice Yassir por que no lo hacéis dos y dos. Raúl, elige con quien le pide Dani. Así que se separan en dos grupos. (Notas de campo, 15 de febrero de 2013)

Felipe le pide a Daniela, “tú que has hecho todos los ejercicios por qué no ayudas a Agustín” y el otro le da la hoja y Felipe dice “ayudarte, no hacértelo”. (Notas de campo, 7 de noviembre de 2013)

Otras veces la finalidad de cambiar a los jóvenes y de ponerlos en contacto con otros que no son sus habituales compañeros de trabajo, responde a la necesidad de socialización. Es importante que los alumnos no se queden solo en su zona de confort trabajando siempre con las mismas personas, que suelen ser aquellas con las que se sienten cómodos. De este modo, al tratar con otras personas pueden conocerse un poco más y se favorecen actitudes como la tolerancia, el respeto y la convivencia. Tal como señalan Van Driel, Darmody y Kerzil (2016) cuando los profesores “value diversity and support intergroup relations, children tend to engage more in intercultural relationships and those interactions are more frequent and positive” (p. 30). Recojo alguna de estas situaciones en mis notas de campo.

Trabajamos por grupos los ejercicios, los grupos dice Dani hoy los va a hacer el para mezclar un poco a la gente. Nasser, Marta y Saeb un grupo. ¿Por qué? Porque tenéis que aprender a trabajar con otra gente. Marwa con Hassan y Víctor, le digo di que sí hombre que necesitan a alguien como tú, me dice con el Víctor no. Se van quejando todos. (Notas de campo, 1 de febrero de 2013)

Dani hoy separa a las 4 chicas pakistaníes del fondo. Vosotras 4 ahí nunca más, separadas todas. Así os relacionáis con el resto de la gente que si no os pasáis todo el día hablando entre vosotras. (Notas de campo, 25 de febrero de 2013)

Esto se corresponde con lo que señala Stearns (2004) “students who work together in mixed – race groups are more likely to give one another help and less likely to feel social threats from members of other minority groups outside and inside the classroom” (p. 416) y en muchos casos estas interacciones se dan porque el profesorado propicia las actividades en el aula, ya que a algunos jóvenes les cuesta entablar relaciones y de otro modo puede que no lo hicieran.

La implicación del profesorado en el desarrollo de los jóvenes es uno de los elementos que destaca en el centro, su preocupación por ellos se palpa en el día a día, en el trato entre jóvenes y profesores y en la estima que se profesan.

Todos estos aspectos de la relación profesor-alumno se corresponde con el enfoque holístico de la Educación en derechos humanos que considera la persona en su totalidad y promueve todo su

desarrollo (intelectual, social, emocional, espiritual...). Contempla además las situaciones cotidianas como facilitadoras del aprendizaje.

Son elementos que van en sintonía con lo que recoge la Convención de los derechos del niño en su Artículo 29, párrafo 1, en especial sus apartados a y c.

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
 - a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
 - c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

Más allá del trabajo del profesorado por promover actitudes de responsabilidad, de respeto, y de apertura al Otro, el centro les propicia las oportunidades de aprender con las experiencias del día a día. Por esta razón en el siguiente apartado me fijo en las relaciones entre los jóvenes, ya que el instituto y el aula son lugares de encuentro obligado (Perinat 2003) donde se establecen unas dinámicas particulares de relación que me interesa conocer.

3. Las relaciones entre iguales

Las relaciones sociales son necesarias en el desarrollo integral del niño y el joven. A este respecto la educación en derechos humanos “contribuye a la cohesión social y a la prevención de los conflictos apoyando el desarrollo emocional y social del niño y fomentando valores democráticos” (UNESCO y OACNUDH, 2006,p. 5).

Barquín (2009) destaca el papel de la escuela en el terreno de la cohesión social, “la socialización de los alumnos en valores compartidos es una de las tareas más importantes de la escuela, y tendrá gran importancia para el aprendizaje de la convivencia en la diversidad” (p. 85).

El centro se presenta como un espacio donde los jóvenes están inmersos en el multiculturalismo de cada día, retomo aquí el concepto de Enzo Colombo (2010) “concrete situations of interactions where difference becomes, at least for some of the actors involved, an important element in constructing social reality and in the meaning attributed to it” (p. 458).

Para conocer el tipo de relaciones que establecen los jóvenes me fijo en primer lugar en cómo se agrupan en clase. Por lo general se puede distinguir las agrupaciones en función de: -el género, solo chicas, solo chicos o chicas y chicos juntos, - la tipología de perfil académico, más o menos aplicados y - el lugar de origen. Y se dan todo tipo de combinaciones.

Se suelen dar bastantes agrupaciones de chicas, de 2 o 3, tanto de las que son consideradas buenas estudiantes como de las que *enredan* o no prestan mucha atención. En uno de los grupos 7 de las 8 chicas son muy aplicadas y se colocan en las primeras filas, siendo de distintos orígenes. La octava chica de esta clase que es repetidora se coloca al final y trata sobre todo con los chicos de su mismo origen, pakistání o bangladésí.

Por su parte los chicos, también se agrupan en parejas o en grupos pequeños de 3 o 4. Suele haber chicos que se llevan bien con toda la clase y que tienen posturas más independientes tanto a la hora de sentarse en el aula como a la hora de relacionarse con el grupo. En el caso de las chicas esto solo lo he observado en una de las ellas, Laura, de origen filipino que en los dos años que he observado su clase ha ido cambiando de lugar y de compañeros, llevándose bien con todo el grupo. Por lo general las chicas tienen por lo menos una amiga como referente con la que suelen ir siempre, no siendo exclusivo de las chicas, ya que muchos chicos también tienen un amigo.

Se mantiene la situación clásica de colocarse los buenos estudiantes en las primeras filas, tanto chicas como chicos, y los que son un poquito menos aplicados tienden a situarse hacia el final de la clase. En varios de los grupos-clase hay un grupo pequeño destacado de chicos aplicados en primeras filas y también son chicos de distintos orígenes.

En las agrupaciones de chicos y chicas, encontramos algún que otro noviazgo en el caso de las parejas, y grupos de los más variados en el que se mezclan los alumnos, sobretodo en 4º curso de la ESO.

Existe cierta tendencia a agruparse entre los alumnos de Pakistán y los de Bangladesh, por un lado, puede deberse a que son los más numerosos y por otro porque sus idiomas son similares y se favorece el intercambio. Se desprende aquí la importancia de la distribución de los jóvenes en los distintos grupos de manera que no aglutine a los de una misma procedencia y favorezca la heterogeneidad en la composición del grupo.

Cuando me centro en el tipo de relaciones entre iguales más allá del tipo de agrupación surgen distintos elementos a considerar. Destacan las relaciones de colaboración y de apoyo en el aprendizaje, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos de las notas de campo.

Las tres chicas de delante se preguntan cosas sobre la película. ¿Por qué? En la película tiran el alcohol por el W.C. y preguntan por qué, una les explica que porque está prohibido y les dice que también el pintarse los labios, al menos antes. (Notas de campo, 5 de noviembre de 2012)

Janke ya ha acabado y va a ayudar a uno de los chicos de la primera fila. (Notas de campo, 30 de octubre de 2013)

Marwa le pide a Laura que haga una foto a la pizarra y se la pase. Faltan 5 minutos y empiezan a recoger todos. Felipe le coge el móvil a Laura y Marwa le dice es mi culpa Felipe. (Notas de campo, 24 de enero de 2014)

Muchos habían estudiado con una hoja resumen de Natalie y le recriminan que no estaba bien. (Notas de campo, 30 de enero de 2014)

Yamane se junta con Ricardo y José Carlos para hacer los deberes. Adil se va con los dos del fondo. (Notas de campo, 28 de octubre de 2014)

Agustín se gira a preguntarle a Hisham la respuesta de una pregunta. Tariq le pregunta a Naia alguna duda sobre el tema. Zaim va a buscar ayuda a Hisham que le deja una hoja y lo

habla con Faouz. Aisha se gira y trabaja con Aleksander y Ramiro. Zaim vuelve a preguntarle a Hisham cuando vuelve a su sitio Felipe le ayuda señalándole partes del texto. (Notas de campo, 15 de enero de 2014)

Un detalle importante es el tema del lenguaje, influye especialmente en los alumnos que se incorporan la clase desde el aula de acogida, ya que tienden a referirse a los compañeros con los que comparten el idioma. Entre los que no provienen del aula de acogida se observa igualmente una tendencia a hablar en su idioma por comodidad, al ser su lengua materna con la que se expresan mejor.

Zaim se levanta a preguntar a Naia y ella le explica en su idioma. Él va entonces a hablarlo con su otro compañero Ahmed. (Notas de campo, 7 de noviembre de 2013)

Los 4 de delante de las chicas de atrás hablan entre ellos sosegados en otro idioma. (Notas de campo, 19 de noviembre de 2012)

En el grupo de Zaim, solo habla él. Las chicas van hablando entre ellas en su idioma pero conmigo no, el portavoz es Zaim. Notas de campo, 10 de diciembre de 2012)

También El Hachmi (2015) se refiere al tema de la lengua cuando habla de su experiencia y explica bien ese estar entre dos idiomas.

A cada bucle dels meus pensaments una idea m'anava colpejant amb més intensitat: si hagués d'explicar en aquesta llengua enla qual penso tot el procés de fer el pa, no ho sabria fer, em fallarien les paraules perquè quan ho faig per mi la descripció se m'omple de paraules de la llengua de la meva mare que ningú més pot entendre. Només amb algú que fos com jo, que també tingués una mare com la meva i hagués après aquesta llengua que ens és estrangera i l'hagués interioritzat com he fet jo fins al punt de ser la principal llengua dels seus pensaments, només amb algú així li podria parlar com em parlo jo a vegades, barrejant les dues llengües. (p. 22)

Se observan también, como se recoge en mis notas de campo, algunas relaciones que están determinadas por el control social que he mencionado anteriormente de los chicos sobre las chicas. Esto condiciona su participación en clase, ya que algunas optan por no compartir sus opiniones y dificulta el diálogo.

Me pongo con una de las chicas, Fatima, que no sabe qué hará, le pregunto si seguirá estudiando y dice que sí, se puede estudiar tanto le digo que se puede estudiar siempre y que se puede estudiar y trabajar a la vez. No se quiere casar. Adel que está cotilleando se ríe y dice no se quiere casar y no quiere tener hijos. Es por eso que no quería escribirlo ella para que no le dijeran cosas. (Notas de campo, 25 enero de 2013)

El trabajo por parejas y en grupo favorece las relaciones entre los jóvenes y el intercambio interétnico. Es cierto que cuando el profesor forma los grupos no tienen una actitud tan receptiva y las relaciones no necesariamente mejoran. Van Driel, Darmondy y Kerzil (2016) retoman las condiciones que propone Allport para que el contacto intergrupo reduzca los prejuicios.

These conditions were: (1) there needs to be equal status between the groups in contact, (2) they have to have a common goal if the groups are brought together, (3) there has to be cooperation between the groups (not competition) and (4) there has to be institutional support for the contact. (p. 26)

Las experiencias de aprendizaje que se han dado estos años, en las clases observadas, muestran cómo los chicos prefieren escoger a sus compañeros para trabajar. En la actividad que he plasmado en el capítulo anterior en el apartado “Aprendizaje mediante actividades de manuales de Educación en Derechos Humanos, pros y contras” se agrupó a los chicos de un grupo clase sin que pudiesen escoger, numerándoles del 1 al 4 y haciendo que se juntaran según el número que les había sido otorgado. En los otros dos grupos clase se les dejó escoger la formación de su grupo de trabajo y realizaron la actividad con mucho más agrado. Es preferible no forzar la composición grupal de no ser necesario y favorecer el trabajo en grupo en clase y las posibilidades de que formen grupos interétnicos.

Como se ilustra a continuación, otros elementos que surgen al analizar las relaciones entre iguales están relacionados con la conducta y actitudes de los alumnos, con la regulación de las mismas, y con el mantenimiento del orden en la clase y en el grupo. Los jóvenes comparten sus aprendizajes también en cuestiones de comportamiento y normas, así como de cuestiones sociales o de costumbres.

Me cuenta el profesor al decirle de que va mi tesis que una cosa que han ganado es que cuando él les dice que es gay y alguno nuevo intenta hacer burla los otros le defienden y lo frenan (Notas de campo, 9 de noviembre de 2012)

Dos chicos de atrás comentan y uno le dice calla que es la parte más importante (habla de renegar de los orígenes) el otro le replica y tú qué sabes que no ha has visto y dice sí, en religión. (Notas de campo, 12 de noviembre de 2012)

A las 15:27 quiere entrar un chico que llega tarde, no puede, la misma clase le hace el gesto de fuera. (Notas de campo, 3 de diciembre de 2012)

Al entrar en clase veo que Dalil está riñendo a Ahmed porque ha pintado la mesa. (Notas de campo, 20 de noviembre de 2013)

En ocasiones, como es habitual entre adolescentes, hay alguna disputa y los jóvenes se confrontan. Forma parte de su propio aprendizaje de competencias sociales, así como del desarrollo de su identidad personal que necesita del respeto y el reconocimiento por parte del grupo (Lleixà, 2007).

Carmen se queja de la comprensión hacia las pakistaníes que llevan ¿cuántos años aquí?, llevan aquí desde primaria dice, eso sí que es una trola y discriminación. Dani le dice se lo puedes decir a ellas directamente. Y lo hace, ¿Cuántos años llevas aquí? 4, Carmen dice que 5. Dani le dice, me gustaría verte a ti en Pakistán. (Notas de campo, 17 de diciembre de 2012)

En un momento Jonatan y Bouchara se han empezado a pelear, se han pegado y se insultan. Bouchara además contestaba y Dani se ha puesto serio (Notas de campo, 4 de diciembre de 2013)

Al salir los chicos Ricardo se queda esperando a Adil y le llama y le hace el ruido de llamar a un perro, 2 veces. Dani le dice, “no le trates así”. (Notas de campo, 24 de febrero de 2015)

En este último caso Ricardo intenta mostrar superioridad ante Adil y reafirmar un poco su papel, el año anterior era un chico popular en la clase, con bastante voz y reconocimiento, pero este curso ha perdido el liderazgo y busca recuperar cierto lugar entre sus compañeros.

Destacan las relaciones de amistad, de apoyo y el reconocimiento de grupo que favorecen el sentimiento de pertenencia de los jóvenes. Así en su vida escolar “Triunfan las relaciones básicas sobre lo artificioso. Se están viendo cada día, se conocen. Desaparece la afectación, se atenúan los desprecios, se entierran provisionalmente las envidias, los rencores. La convivencia diaria los hace imposibles. Están demasiado cerca” (Silva, 1989, p. 75). Incluyo a continuación algunas muestras de estas relaciones que se han dado en el aula.

¿Cuánto dura esta clase? Pregunta la chica de delante (son dos chicas que no callan, las muy amigas (Marta y Suhaila) 55 minutos. (Notas de campo, 16 de noviembre de 2012)

Naia y su amiga están sentadas juntas hasta que viene el chico y Naia le dice a la otra que se vaya delante. Me miran me sonrío y me dice tú no has visto nada jaja. (Notas de campo, 25 de febrero de 2013)

Laura se sienta con Marcos, él es más tranquilo, ella le dice eres aburrido no hablas y él le dice que está escuchando. (Notas de campo, 8 de noviembre de 2013)

Hoy a las 9 voy al cole a la clase de gimnasia porque Yassira se va y le hacían una despedida y los chicos bailaban. Es el primer día que Yassira viene al cole sin velo, al menos para mí pero por lo que parece Manuel tampoco la había visto. Las niñas han leído unas poesías, una escrita por Ashley y una de Yassira súper triste titulada “sin esperanza” (en catalán) donde transmite mucho dolor y tristeza. (Notas de campo, 7 de marzo de 2014)

De cómo los 3 que eran distintos han contestado que se han agrupado por amistad. (Notas de campo, 3 de abril de 2014)

A Mariangel le da un momento de nervios y llora. Los chavales le dicen que tranquila que lo está haciendo muy bien, que ya llevan 3 años juntos, que tranquila. (Notas de campo, 5 de junio de 2014)

Amir ha hecho un vídeo con el paso de los de 4º de ESO. (Notas de campo, 20 de junio de 2014)

Las llegadas al centro y las salidas son un elemento bastante determinante en las relaciones de los jóvenes, ya que además de condicionar su trayectoria educativa afectan a su socialización. Cuando llegan una vez empezado el curso por la dificultad que conlleva hacerse amigos e integrarse en un grupo que ya está conformado. Y las salidas porque tienen que dejar atrás un grupo con el que habían establecido relaciones de amistad que muchas veces tiene lugar en

medio del curso escolar por decisiones ajenas a ellos. Sin olvidar que muchas veces pese a permanecer en el centro, los alumnos se ausentan durante ciertos periodos de tiempo para volver a sus países de origen con su familia, y eso, aunque no resulte tan traumático como una salida definitiva es algo a lo que están habituados en sus relaciones.

Daniela estaba muy triste y también lloraba porque no quiere que se vaya Yassira. Yo le digo que en nada podrá ir a verla con un vuelo barato y me dice que no que cuando acabe el cole ella también se va a su país. (Notas de campo, 7 de marzo de 2014)

Dicen ojalá estuviera Adhira aquí hoy, está en India, porque sale en el vídeo. (Notas de campo, 3 de febrero de 2015)

Las experiencias escolares facilitan a los jóvenes momentos donde conocer mejor a sus compañeros. “L'école est un lieu où les élèves peuvent élargir leur espace d'expériences et côtoyer des gens qu'ils ne rencontreraient pas à la maison ou parmi leurs proches, par exemple, des gens de religions différentes” (Béraud y Willaime, 2009, p. 191). Este interés de los jóvenes por saber un poco más de sus compañeros hace que surjan conversaciones donde preguntan abiertamente por temas culturales favoreciendo el diálogo intercultural y la comprensión de distintas visiones del mundo.

Y sigue diciendo ¿los chinos no?, ¿y los filipinos? Josh tu celebras la navidad? Si le dice. Los 4 de la derecha siguen comentando el tema de las celebraciones preguntándose, ¿y en Japón? (Notas de campo, 8 de enero de 2014)

En el pica pica, estando Aleksander con Adam le pregunta a Marwa porque no lleva el velo si es marroquí y ella le explica que tiene que ver con el islam no con el país, le digo yo, tu no crees en el islam? Y flipa, claro que sí, le digo ahh no he entendido bien tu respuesta y dice que no es porque sea marroquí. (Notas de campo, 6 de junio de 2014)

Natalie le pregunta a Adil tú eres también de Bangladesh y dice que sí. Natalie dice de África, no de la India. Dice yo no veo la diferencia. (Notas de campo, 3 de febrero de 2014)

Más allá del aula, en los pasillos y el patio, en las entradas y salidas del centro, en las fiestas, las excursiones, los jóvenes se juntan con los miembros de la otra clase. Siendo un centro con dos líneas en Educación Secundaria Obligatoria y teniendo una ratio de veintitantos alumnos por clase, es fácil trabajar conjuntamente con los dos grupos en los momentos en que se sale de la clase estándar de una lección en el aula. Sí que se observa una tendencia por parte de las chicas pakistaníes a agruparse en gran grupo.

Las amistades en el centro se extienden además en muchos casos a los momentos no escolares, las redes sociales refuerzan estos vínculos y favorecen que esas amistades transiten entre los diferentes espacios. Pertenecer al mismo barrio también favorece esos encuentros.

Otro aspecto que quería observar es la relación de los jóvenes con su grupo “de origen” y con los otros grupos por conocer si hay alguna tendencia concreta y ver cómo evolucionan las relaciones intergrupales.

En una de las conversaciones con Felipe le pregunto si hay alguna tendencia a agruparse por lugares de origen y me dice que él cree que “conforme avanzan en la ESO van tendiendo menos a los grupos de nacionalidades, que van escogiendo amistades por otros motivos. Y en el bachillerato que solo hay un grupo lo mismo porque hay menos de cada nacionalidad y puede que sean 2 del mismo origen y que no se caigan bien” (22 de enero de 2014).

Me fijo en la evolución de la clase que observé en tercer y cuarto curso para captar estos cambios en las relaciones de los alumnos. A continuación, contemplo cómo se agrupan en 3º en la clase de Educación para la Ciudadanía y derechos humanos para considerar posteriormente la agrupación del mismo grupo en 4º curso en la clase de Educación ético-cívica.

La manera en que puedo identificar las tendencias en las relaciones entre alumnos es considerando la distribución habitual en clase de 3º de Educación Secundaria Obligatoria en la clase de Educación para la Ciudadanía y derechos humanos y la composición de las parejas que se forman en ese mismo grupo-clase cuando tienen que hacer exposiciones por parejas.

En una clase estándar destaca una pareja de chicas que siempre van juntas, una chica de República Dominicana y otra de Paraguay. *Enredan* mucho, pero son espabiladas.

Al fondo un grupo de cuatro chicos, dos pakistaníes, uno de Bangladesh (que llevaba solo cuatro meses en España al principio de curso) y un español, parece tener una actitud un poco más pasiva en el aula. Dos de ellos son un poco más mayores.

Cuatro chicas que se sientan delante, Bangladesh, Marruecos, India y Filipinas. Son aplicadas. Detrás de ellas dos chicos, de Ecuador y Bangladesh.

Dos chicas pakistaníes, que hablan mucho en su idioma porque una de ellas hace poco que se ha incorporado a la clase y viene del aula de acogida.

En un lado de la clase encontramos a un chico que *va a su aire* de Filipinas y una chica que tampoco destaca de Ecuador. Y detrás se agrupan siete chicos que no hacen mucho ruido, son más callados y menos participativos, de estos dos son de Bangladesh y se sientan juntos, otros dos son de Pakistán y vienen del aula de acogida y los tres restantes son dos pakistaníes y uno de Argentina. Vemos la representación gráfica en la tabla 8.2.

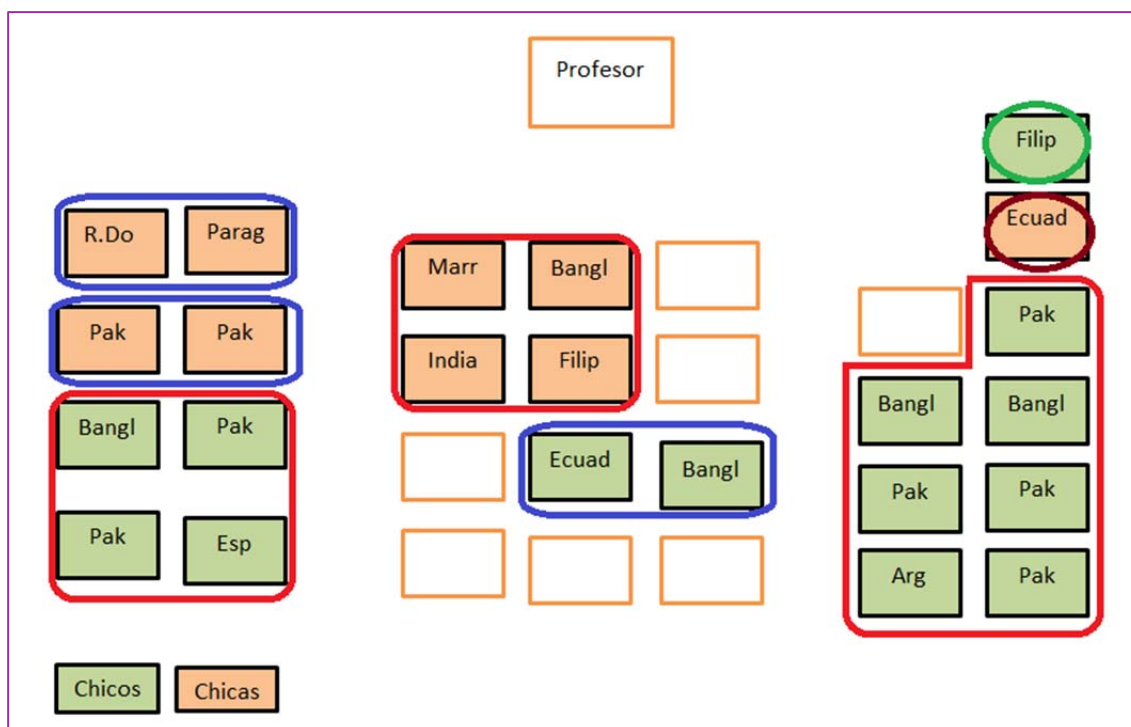


ILUSTRACIÓN 22. DISTRIBUCIÓN HABITUAL CLASE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS DE 3º DE ESO.

Cuando los componentes de este grupo-clase tienen que hacer una exposición por parejas, lo que se observa es cierta variación en algunos grupos. Me faltan alguna pareja que no sé cómo se agrupó ya que coincidió con mi salida del centro ese primer año. El resto se organizó en cinco parejas que mantuvieron su compañero de asiento y tres parejas y un trío que escogieron otras personas. El trío es uno de los chicos mayores con dos de los que vienen del aula de acogida que suelen sentarse en el otro extremo del aula. Una chica y un chico que suelen sentarse en el grupo del centro del aula el de cuatro chicas y dos chicos detrás. Uno de los chicos del fondo, el que hace poco tiempo que había llegado, y una de las chicas de delante de las que *enredaban*. Esta pareja se explica en parte por la salida del centro de su amiga una vez empieza el curso y por la necesidad de apoyo del chico por el tema del lenguaje. Y por último uno de los chicos del centro junto al chico que *iba a su aire*.

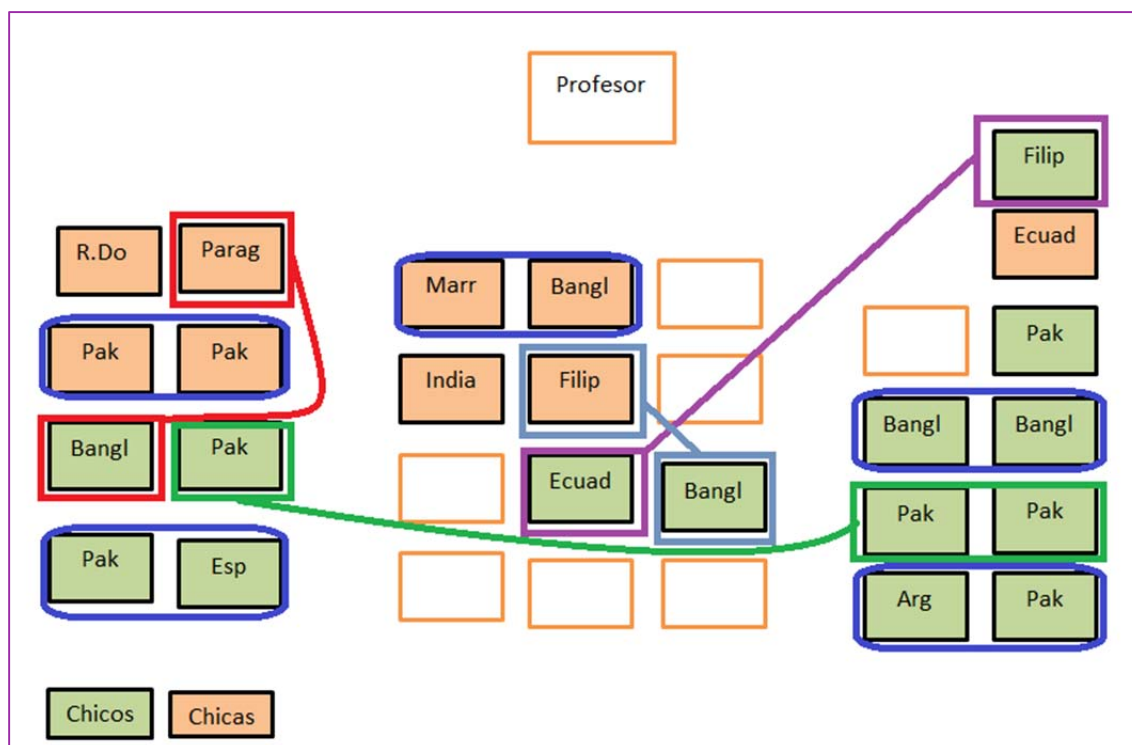


ILUSTRACIÓN 23. DISTRIBUCIÓN CLASE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS DE 3º DE ESO, EXPOSICIONES.

Solo tres de los grupos están formados por personas del mismo origen. Los dos chicos de Bangladesh que se sientan juntos. Un grupo de tres chicos de Pakistán conformado por uno de los chicos mayores de un extremo de la clase con los dos que venían del aula de acogida del otro lado de clase. Y las dos chicas de Pakistán, de las que una venía también del aula de acogida. Esto hace pensar en la tendencia a escoger un compañero con el que se puedan entender y les facilite el trabajo conjunto, donde el idioma tiene un papel relevante.

En el resto de parejas el tema del origen no es algo que determine sus elecciones, quedan así: Bangladesh y Marruecos, Pakistán y Argentina, Bangladesh y Filipinas, Paraguay y Bangladesh, España y Pakistán, Filipinas y Ecuador.

Un detalle a considerar es que solo dos de las parejas son mixtas.

Cuando observo a este grupo al año siguiente, cursando 4º de Educación Secundaria Obligatoria ha sufrido algunas variaciones. Hay un chico que ya no continua en el grupo, no sé si repitió o si dejó el centro. Hay dos repetidores, una chica de Brasil y un chico pakistaní que deja de venir. Y tres chicos nuevos, uno viene de la otra línea y los otros dos son una chica de Bangladesh y un chico de Nepal con los que no coincido, no sé si están en talleres o en el aula de acogida, pero no coincido con ellos.

Una de las chicas pakistaníes que siempre iba en pareja con la otra chica pakistaní que hablaba poco, este año va a talleres y no asiste a la clase de Educación ética cívica. Su amiga ahora se sienta con dos de los chicos pakistaníes, el nuevo que viene de la otra clase y uno que el año pasado estaba entre el grupo de chicos callados.

La pareja de chicos, uno pakistaní y otro argentino se mantiene. Al igual que tres de las chicas que estaban en primera fila, marroquí, bangladesí y de la India. Estas chicas son bastante aplicadas y calmadas.

La pareja de chicos de Bangladesh del año pasado, se ha roto porque uno de los chicos ya no está. El chico que queda se ha juntado con el chico Filipino que iba solo y el chico español. Este año se ubican siempre en una de las esquinas al final del aula.

El grupo de cuatro chicos del fondo del año anterior, es ahora un grupo de tres que se ubican también en una esquina trasera del aula. Mantiene a dos de los chicos que eran pakistaníes y se ha añadido otro chico pakistaní que el año pasado venía del aula de acogida. El otro chico que solía ir con él también del aula de acogida puede que esté en talleres porque no coincidió con él en las clases.

La chica Paraguaya que se quedó sin su amiga en el curso anterior se ha juntado con la chica brasileña, repetidora. Son un poco más ruidosas y *enredan* en clase, se distraen. En muchas ocasiones la chica Filipina trabaja con ellas.

Esta chica Filipina y tres de los chicos, los dos que solían estar en el centro el año anterior uno de Bangladesh y otro de Ecuador, y el chico que había llegado hacia poco de Bangladesh, son los que a lo largo del curso van moviéndose y se sientan con distintos compañeros en distintas sesiones. Al final del curso se ve cómo los tres chicos pasan a sentarse juntos en el centro del aula y suelen trabajar con el grupito de tres chicas. Y la chica Filipina tiende a quedarse con las dos chicas, la paraguaya y la brasileña.

Cuando se les dice de formar grupos para realizar la actividad de los vídeos en la clase de Educación ético-cívica, donde tienen que trabajar los derechos humanos y representar la vulneración de un derecho, los chicos escogen con quien agruparse y al ser una actividad que se desarrolla durante varias sesiones hace que los grupos se mantengan fijos.

Se forman cuatro grupos:

1. Formado por las tres chicas que están juntas desde el año anterior y los tres chicos que han ido cambiando de sitio hasta quedarse ellos juntos. (Marruecos, India, Ecuador y 3 de Bangladesh)
2. Formado por los tres chicos pakistaníes del fondo y las tres chicas que se han juntado este año. (Pakistán, Paraguay, Brasil y Filipinas)
3. Formado por la chica pakistaní, el chico nuevo de Pakistán y la pareja de amigos de Pakistán y Argentina. (Pakistán y Argentina)
4. Formado por los tres chicos de la otra esquina que se han juntado este año y uno de los chicos pakistaníes que solía ir con otros pakistaníes pero que opta por ellos en la realización del trabajo. (Pakistán, Bangladesh, Filipinas y España)

Lo que se desprende de estas relaciones son varias cosas. Por un lado, el tema de los alumnos que asisten a clase de talleres durante parte del horario escolar mientras sus compañeros se mantienen en el aula haciendo las asignaturas correspondientes a ese horario. Parece que al estar en estas clases los alumnos están privados de las relaciones con sus iguales, especialmente con aquellos que tienen mejores resultados académicos.

suposa ocupar una posició escolar minoritzada des de la qual algunes relacions socials es poden mantenir i altres no. Si la representació del professorat repercuteix en les expectatives cap a l'alumnat i delimita els seus possibles assoliments, des de l'alumnat estableixen les fronteres de les relacions, cosa que a més suposa per aquells estudiants que "són" de reforç tenir vetada la possibilitat de relacionar-se amb els companys més acadèmics. (Pàmies, 2008, p. 42)

Sin embargo, aunque sea verdad que en ese tiempo no se comparten las experiencias con los compañeros de clase, no necesariamente es porque los alumnos sean peores estudiantes, sino que de alguna manera se comprende que, en determinadas ocasiones, por las circunstancias que sean, estos jóvenes necesitan otro tipo de atención, que no se les puede brindar en el aula porque en ese momento no acaba de responder a sus necesidades. Un ejemplo es un chico pakistaní que, por temas familiares, teniendo el padre enfermo y una casuística particular en casa, optó por un tipo de mutismo en el aula, estaba sin estar y tampoco se relacionaba mucho con los compañeros. Asistir a talleres le permitió estar en el aula de una forma más relajada y abrirse al profesorado y empezar a hablar más. Por esto y considerando que uno se incorpora a talleres o al aula en función de sus necesidades, y que comparte otras horas de clase con los compañeros creo que se compensa la pérdida de esas horas de relación al favorecer el desarrollo integral del alumno, atendiendo a su diversidad y sus necesidades concretas, y que esto repercutirá en sus relaciones con el grupo.

Otro elemento que surge en las relaciones de los alumnos es el que trata de la selección de los compañeros en función de su afinidad en cuanto al tipo de interés por lo académico, y al comportamiento que muestran en el aula. Un ejemplo de esto son los grupos de las chicas, todas tienen interés en lo académico, pero muestran un comportamiento bastante distinto que las hace afines. También ocurre en el caso de los chicos, así, la pareja conformada por el chico de Pakistán y el de Argentina es un par sosegado que presta mucha atención en clase y no se distrae. También los chicos pakistaníes del fondo aprueban, pero tienen un comportamiento totalmente distinto, se entretienen, *enredan*, son más pasivos.

Hemos visto que el idioma es una de las razones por las que los jóvenes tienden a agruparse con los alumnos que comparten su mismo origen o lengua o que tienen algún idioma en común, muchos de ellos recurren al inglés. Les hace la vida más sencilla cuando empiezan a integrarse en el grupo. Pero el chico Bangladesh que inicialmente se juntaba con los chicos del fondo por el idioma y por ser de los mayores, ha ido evolucionando y buscando su sitio hasta que se ha sentido cómodo en un grupo con un comportamiento más apropiado en el aula, que muestra interés en el éxito académico.

El comportamiento de chicos y chicas parece indicar que en cuarto curso se relacionan más entre ellos, el hecho de tener tres grupos mixtos en el aula, así como lo observado en las fiestas podría sugerir que es un aspecto que va ligado a una cuestión de edad y de interés.

Finalmente, las relaciones intergrupo, según Stearns (2004) "intergroup contact will tend to decrease as relative group size increases" (p. 414). Esta puede ser una explicación a la agrupación de los pakistaníes, al ser el grupo más grande se relacionan más entre sí. Es cierto que parece ser el grupo más compacto, especialmente en el caso de las chicas, no solo en el aula sino también

en las fiestas. Pero, por otro lado, vemos que trabajan igualmente con otras nacionalidades sin problemas, ya sea en pequeño como en gran grupo.

Está claro que en este centro la procedencia de otros orígenes se vive con toda normalidad y que los jóvenes están acostumbrados a relacionarse con compañeros de distintos lugares, culturas y religiones, desde la tolerancia y el respeto. Esta normalidad favorece la convivencia y la cohesión social.

La segregación escolar que se da en este centro, debido al alto porcentaje de alumnado de origen inmigrante que le caracteriza, hace que los alumnos “évoluent dans un univers ethnicisé où les catégories ethniques deviennent des catégories naturelles d’identification” (Felouzis, Liot y Perroton, 2005, p. 69). Muchos de los jóvenes tienen una percepción según la cual “la presenza di numerosi studenti connazionali nelle scuole e nelle classi è percepita come una forma sostegno e di benessere scolastico” (Queirolo, 2006, p. 26) pero esto es un aspecto positivo de una situación que no lo es.

Un aspecto que no quiero dejar de considerar es el tema de los amigos autóctonos, considerando que en el estudio de Sancho et al. (2014) resulta una evidencia destacada de la integración en la sociedad de acogida, resulta alarmante que en el centro no haya más presencia autóctona. Aunque esto no es del todo cierto ya que muchos de estos jóvenes han nacido y han vivido toda su vida aquí y tienen su nacionalidad española por lo que son tan autóctonos como otros, pero se les encaja en la categoría de origen inmigrante. Habría que matizar entonces que hay poca presencia de alumnado autóctono sin origen inmigrante que es el que resulta importante en las amistades de los jóvenes para la integración en la sociedad de acogida.

Los elementos de socialización de los jóvenes responden a uno de los objetivos del área que contiene la Educación ético-cívica y la Educación para la ciudadanía y derechos sociales, que es “Desarrollar la afectividad en todos los ámbitos de la personalidad y en las relaciones con los otros, desde el respeto, la confianza y la igualdad, rechazando los prejuicios, los estereotipos y las relaciones basadas en el dominio del otro”¹¹¹

Se corresponden también con lo que recoge la Convención de los derechos del niño en su Artículo 29, párrafo 1, en especial sus apartados a y d.

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
 - a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
 - d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

¹¹¹Traducción propia. Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania. Currículum educació secundària obligatòria- Decret 143/2007 DOGC num.4915, p.6

La convivencia en el aula favorece además la cohesión social y el diálogo intercultural, respondiendo a uno de los objetivos de la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos.

Un elemento fundamental de toda educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos es la promoción de la cohesión social, del diálogo intercultural y de la conciencia del valor de la diversidad y la igualdad, incluida la igualdad entre hombres y mujeres; para ello es esencial adquirir los conocimientos, las aptitudes personales y sociales y la comprensión que permitan reducir los conflictos, apreciar y comprender mejor las diferencias entre creencias y grupos étnicos, establecer un respeto mutuo por la dignidad humana y los valores compartidos, fomentar el diálogo y promover la no violencia para la resolución de los problemas y los conflictos. (p. 10)

Conocer y convivir con personas de otros colectivos favorece las competencias interculturales y puede ayudar a rechazar los estereotipos y prejuicios, que muchas veces son fruto del desconocimiento, mediante la superación de la desconfianza por la cercanía que propicia el compartir la vida diaria del aula y el compartir sentimientos de identidad compartida.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo me aproximo a la identidad de los jóvenes que asisten al centro educativo con todo su bagaje y sus particularidades para profundizar en las características de estos alumnos. En este sentido he considerado no solo su origen inmigrante sino la manera en que esto condiciona su vida escolar y sus relaciones.

He dedicado un apartado a conocer qué tipo de relaciones se dan entre el profesor y los alumnos, considerando el papel destacado del profesor en la gestión y la valoración positiva de la diversidad cultural. El profesor en el aula puede mantener relaciones que vienen determinadas por la autoridad que el puesto le otorga, así como establecer relaciones que cuiden aspectos socioemocionales que favorezcan el desarrollo de los jóvenes. Favoreciendo así una educación en derechos humanos mediante los derechos humanos.

En el último apartado me he centrado en las relaciones que se establecen entre iguales, analizando el tipo de elementos que favorecen la elección del grupo de pares, por tema de idioma, de género, de aproximación al estudio. Considero además si existe alguna tendencia de relaciones intergrupos, siendo este un centro caracterizado por la diversidad cultural.

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROSPECTIVA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo presento las conclusiones que surgen de esta investigación. Considero tanto las aportaciones de los capítulos del marco teórico como las de los resultados del trabajo de campo. Para referirme a las mismas parto de los distintos objetivos presentados en el capítulo cuarto. A continuación presento los límites de la investigación y la prospectiva de la misma.

1. Conclusiones

Esta investigación muestra que en el estudio de caso tratado se da una Educación en derechos humanos y que esta favorece la cohesión social de los miembros de la comunidad, en especial de los jóvenes que aprenden a vivir juntos en la diversidad.

La práctica de la EDH en un centro con gran diversidad cultural propicia la apertura al Otro desde el respeto y el diálogo, facilitando el contacto intercultural y a su vez la convivencia. De este modo, el instituto procura responder a las necesidades educativas actuales y adecuarse a la sociedad multicultural que nos caracteriza.

El papel de los centros es clave en el desarrollo de las sociedades y promover la EDH en ellos nos permitirá construir sociedades donde los derechos humanos sean respetados y disfrutados. Que esto sea una realidad, en un momento que no acaba de favorecer a los derechos humanos, es alentador.

Objetivo 1. Analizar la presencia de la educación en derechos humanos en un centro con gran diversidad cultural.

- La investigación revela el claro compromiso del centro en relación a la educación en derechos humanos. Los derechos humanos se aplican en la vida diaria y se promueve una cultura basada en el reconocimiento del Otro, la consideración y la empatía, dimensiones que fundamentan el reconocimiento de los derechos humanos. Se educa desde el respeto, la no discriminación y la igualdad de toda la comunidad escolar. Una dimensión que se hace patente en:
 - La educación *sobre* los derechos humanos, que se imparte en el aula.
 - La educación *por medio de* los derechos humanos, desde el respeto de los estudiantes y los profesores en toda actividad del centro.
 - La educación *para* los derechos humanos, favoreciendo que los jóvenes ejerzan sus derechos y respeten los de los demás, contribuyendo a la prevención de las violaciones de los mismos.

- El Instituto Miquel Tarradell se declara en su Proyecto Educativo de Centro como un centro educativo público, laico, democrático y plural que fomenta la justicia, la interculturalidad, la coeducación y las sostenibilidad.

El ideario del centro valora la diversidad cultural como un elemento positivo y contempla entre sus valores:

- la promoción de la libertad individual a partir del ejercicio del espíritu crítico y la responsabilidad, del disfrute del trabajo bien hecho y del esfuerzo personal y colectivo.
- la estimulación de la convivencia a partir de la solidaridad, la participación, el diálogo y el respeto mutuo.

El instituto busca promover la cohesión social entre la comunidad educativa.

- Se favorece la EDH en el centro a través de la participación e implicación de los distintos miembros de la comunidad educativa. En este caso la participación del alumnado se da en el grupo clase, en el consejo de delegados y en el consejo escolar, así como en la asociación de alumnos y exalumnos del centro. Se destaca también su participación en las celebraciones como *Sant Jordi*, Carnaval, el fin de curso. Las familias del alumnado participan en las tutorías, en la Asociación de familias de alumnos, en el Consejo escolar y en las fiestas del centro. El centro también les ofrece actividades concretas de formación dirigidas a ellas.

Se promueve la participación de los jóvenes en actividades externas, tales como la colaboración con el defensor del pueblo y con otras entidades favoreciendo así su participación en la sociedad.

Se fomenta la participación del centro en el Plan Educativo de Entorno del Raval, que busca potenciar la educación más allá de la escuela así como el asociacionismo educativo y la participación juvenil y pretende también aumentar la implicación de las familias y la interacción entre las mismas.

- El tipo de decoración de los pasillos del centro está en sintonía con los derechos humanos y la diversidad cultural. Disponer de varios posters sobre los derechos de los niños así como tener un punto de información para jóvenes favorece la EDH mediante el acceso a la información.
- En del currículo nacional encontramos la EDH como asignatura diferenciada en las materias de Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos. Sus principios se encuentran también en otras materias como Ciencias sociales, geografía e historia, y de manera transversal en todas las áreas curriculares al ser considerados en el preámbulo de la LOE y en los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Algunos elementos o actuaciones del centro que favorecen la EDH son:
 - Las medidas relacionadas con la atención a la diversidad favorecen la EDH atendiendo a las necesidades particulares de los jóvenes. Encontramos algunas medidas específicas como: el plan de acogida para los alumnos recién llegados, la diversificación curricular en Aulas de Escolarización Compartida (AEC),

conocida como Talleres, y las Unidades de Escolarización Compartida (UEC), así como alguna de dimensión comunitaria como el Plan educativo de entorno, que desarrolla acciones concretas como el Punto de información para jóvenes.

- La consideración del idioma. Se prioriza el aprendizaje del idioma de instrucción, se llevan a cabo actuaciones a través del aula de acogida, de manera transitoria y en seguida en el aula común con los compañeros. Se ponen en práctica proyectos de lectura y se organizan concursos en distintos idiomas. Se valoran las lenguas maternas del alumnado y se intenta favorecer la comunicación con las familias mediante la traducción a distintos idiomas de algunas comunicaciones.
- Las tutorías y la importancia de la relación con la familia. Las tutorías contemplan el desarrollo personal y la convivencia y la participación. Un papel destacado es el de las tutorías individualizadas en el que se implica al profesorado y se favorece una atención más completa al alumnado.
- El Programa de prevención del maltrato entre iguales (matonismo) o *bullying*. En la escuela este programa se dirige a los alumnos de 1º de ESO. Consta de cuatro sesiones de 1h30 y están implicados varios profesores.
- El servicio de mediación en el que participan alumnos de 2º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria, así como los de bachillerato. Igualmente la mediación se aborda desde el currículum, con el proyecto de *bullying* en 1º de ESO, el de violencia en 4º y las optativas de mediación y competencia social en 2º curso.
- La colaboración con una amplia gama de agentes socioeducativos comunitarios implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje del centro. Destaco la colaboración con:
 - El defensor del pueblo, que ha impulsado la creación del Consejo Asesor Joven, formado por jóvenes de 14 y 15 años, cuyo propósito es debatir y captar la opinión de los jóvenes en relación a distintos temas que afectan a sus derechos.
 - La filmoteca, donde se realiza un proyecto denominado “Capturando identidades”, cuyo objetivo es la alfabetización audiovisual entre los jóvenes del barrio del Raval y de Gàlata Istanbul (Turquía) para dimensionar los conceptos de identidad y percepción mediante herramientas audiovisuales.
- El profesorado es un elemento clave, el centro otorga mucha importancia al trabajo cooperativo de todo el equipo docente para responder a las necesidades del alumnado, y se da la colaboración entre docentes en actividades concretas. Por su parte el profesorado se muestra muy implicado.

Dado el papel relevante del profesorado en el desarrollo de los jóvenes, resulta relevante considerar que de las personas que respondieron al cuestionario (que comenté en el capítulo 5) solo una, profesor de Ciencias sociales, geografía e historia y Educación para la ciudadanía y derechos humanos, había realizado formación específica en EDH, pero todos coincidieron en la importancia de abordarla en la escuela. Sin tener una formación específica en el tema existe una voluntad por parte del profesorado de aplicar la EDH en sus

clases y en la escuela, tanto de manera transversal en el nivel del currículo como de manera global y con predisposición en la totalidad de la escuela.

- Las políticas impregnan las prácticas educativas. De este modo, la crisis económica, el aumento de la pobreza infantil y los recortes sanitarios y en educación, tienen un impacto en la escuela. Las necesidades de los jóvenes se ven incrementadas así como su situación de vulnerabilidad. Esto requiere de una mayor actuación por parte del centro para intentar paliar los efectos de las situaciones de riesgo social de los alumnos. Por su parte los recortes económicos implican menor dotación económica para el centro. La reducción de las becas de comedor y el aumento de la ratio en el aula, son algunos ejemplos de cómo las políticas pueden condicionar el desarrollo de la vida escolar y vulnerar los derechos de la infancia.
- La segregación escolar, está directamente relacionada con las políticas sociales ya que son varios los elementos que hacen que esta se genere. Entre estos aspectos cabe destacar:
 - la titularidad del centro, por lo general los jóvenes de origen inmigrante se encuentran en los centros públicos y no tanto en los concertados, cuando ambas tipologías de centros reciben financiación pública.
 - la segregación residencial, allí donde los barrios están segregados las escuelas también lo están. La segregación étnica así como la segregación social del centro, inciden en la trayectoria académica de los jóvenes.
- Las políticas educativas tienen un efecto directo en la EDH en la escuela. Se ha mostrado cómo la EDH depende de las leyes educativas correspondientes al país. En este caso concreto se ha considerado la implicación del cambio de la Ley Orgánica de Educación 2/6 (LOE) a la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa 8/2013 (LOMCE), en la Educación Secundaria Obligatoria en lo referente a la materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Objetivo 2. Inferir cómo se enseña y cómo se aprenden los derechos humanos.

- La investigación ha evidenciado distintas maneras de abordar la EDH en la escuela:
 - En el currículo encontramos que se da como asignatura específica en los casos de Educación ético-cívica y en Educación para la ciudadanía y derechos humanos.
 - La encontramos incorporada en otras asignaturas como Ciencias sociales, geografía e historia.
 - De forma transversal en todas las materias, como se ha podido observar en el caso de Talleres.
 - También se trabaja como un conjunto de temas que pueden integrarse en distintas asignaturas.
 - Además se aborda la EDH en la escuela a partir de actividades concentradas en días señalados como el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, el 25 de noviembre. Y a través de algunas charlas dadas por profesionales, como por ejemplo la novelista pakistaní Kamila Shamsie, que les habló sobre las migraciones, la identidad y los estereotipos.

- En el caso de los temas que se pueden abordar en distintas asignaturas, se han tratado una serie de cuestiones que permean los diferentes niveles de la institución, centro, currículum y aula. Estos elementos son: Diversidad cultural, Género, Religión y Valores y están estrechamente relacionados con la EDH. Mediante el tratamiento de estos temas la escuela responde también a la diversidad cultural, trabajando la eliminación de estereotipos, el diálogo intercultural e interreligioso y la prevención de la violencia.

De estos elementos es interesante rescatar que el tema que parece necesitar un mayor trabajo es el de la igualdad entre géneros.

Al considerar los temas en las distintas asignaturas observadas se aprecia que, pese a estar presentes en todas ellas, tienen una mayor presencia Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos. Se observa que el espacio que se puede dedicar en Ciencias sociales, geografía e historia es mucho menor pese a ser una asignatura considerada propicia o clave para tratar temas relacionados con los derechos humanos. Esta opción curricular sería entonces complementaria, manteniéndose como deseable tener asignaturas que traten específicamente estos temas como es la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
- Entre la variedad de metodologías de aprendizaje y herramientas educativas que se utilizan se da como elemento común que están centradas en el alumno. Se trata de facilitarle el aprendizaje y las actividades se adaptan a él para que el aprendizaje le resulte lo más significativo posible. Para ello es importante partir de la realidad del alumnado. Al considerar las experiencias desarrolladas en el aula se observa que se fomenta el aprendizaje holístico que considera la persona en su totalidad, el aprendizaje participativo donde el alumno tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje, el experiencial que promueve el aprendizaje a partir de la actividad directa y el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo en el que se trabaja en equipo.
- El tipo de aprendizajes que se han fomentado en el aula responden a la EDH, considerando que según el programa mundial de la EDH, esta abarca: a) Conocimientos y técnicas, b) Valores, actitudes y comportamientos y c) Adopción de medidas para defender y promover los derechos humanos.

Así la correspondencia entre las experiencias de aprendizaje en el aula y el tipo de EDH se refleja en la tabla 47, sin ser excluyentes.

Tipo de aprendizaje	Tipo de EDH
Aprendizaje expositivo, comprensivo y reflexivo. Aprendizaje que vincula el dentro y el fuera. Aprendizaje factual.	Conocimientos y técnicas.
Aprendizaje para la crítica y el cuestionamiento. Aprendizaje vivencial/experiencial. Aprendizaje mediante actividades de manuales. Aprendizaje lúdico, manual y artístico.	Valores, actitudes y comportamientos.
Aprendizaje para la mejora de la capacidad de acción mediante el uso de las TIC. Aprendizaje para la concienciación	Adopción de medidas para defender y promover los derechos humanos.

TABLA 47. CORRESPONDENCIA ENTRE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA Y EL TIPO DE EDH.

- Las experiencias de aprendizaje en EDH que se han desarrollado en el aula de las asignaturas observadas, son una muestra de cómo desde aproximaciones distintas la EDH ocupa su lugar, atendiendo a una EDH sobre, por medio y para los derechos humanos. En concreto se ha evidenciado la EDH a través de: la comprensión, el cuestionamiento, el conocimiento de los instrumentos internacionales de derechos humanos, la reflexión y el diálogo, la negociación y el consenso, la mejora de la capacidad de acción, la concienciación, la atención a la diversidad y los datos/hechos históricos.

Se confirma, de este modo, la correspondencia con la EDH para la Coexistencia de Bajaj (2011) que trata sobre el pluralismo y la diversidad, sobre los derechos humanos como “aprender a vivir juntos” y que enfatiza el derecho a la igualdad y la no discriminación. En el caso de los modelos propuestos por Tibbits (2002) encontramos el modelo de valores y percepción cuyo contenido trata los documentos de derechos humanos (como la Declaración Universal de Derechos Humanos o la Convención sobre los derechos del niño) y el modelo de transformación que pretende mejorar la capacidad de acción y el cambio.

- En el desarrollo de las clases se han utilizado distintos métodos pedagógicos en la enseñanza y aprendizaje de la EDH. Se ha seleccionado el que se considera más pertinente en cada ocasión para que la experiencia de aprendizaje sea relevante para los estudiantes, en función de sus necesidades y su contexto. De esta manera el aprendizaje resulta significativo y provoca la sensibilización en relación a los derechos humanos y en algunos casos, la mejora de la capacidad de acción del alumnado.

Al considerar las actividades desarrolladas en Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Educación ético-cívica, se observa que se emplean diversos métodos entre los que se encuentran: debates, dramatización, películas y vídeos, expresión creativa, interpretación de imágenes, medios de comunicación, presentaciones, excursiones, ejercicios del libro de texto, etc. Lo que demuestra que se puede abordar la EDH en el aula sin recurrir siempre a los documentos específicos sobre derechos humanos y proponer actividades más agradables y significativas para los alumnos y también para el profesorado. Mediante el trabajo en grupo e individual los profesores procuran potenciar la participación del alumnado. En el caso del trabajo en grupo, se busca además que el alumnado se relacione, que sea más respetuoso y flexible con los demás y que coordine esfuerzos para realizar la tarea.

- El trabajo individual favorece la participación, la reflexión sobre uno mismo y el Otro, así como el desarrollo del pensamiento crítico. El papel del profesor es más central mientras que en el trabajo en grupo, como en el caso de hacer un vídeo, el aprendizaje es cooperativo, el alumnado trabaja de manera más autónoma de tal modo que el profesor pasa a ser un guía externo o un apoyo en función de lo que ellos mismos requieran. El alumnado tiene que llegar a acuerdos sobre el trabajo que van a realizar, implica comunicación y negociación, todos tienen algo que aportar.
- Se ha puesto de manifiesto que aunque los dos profesores observados tienen metodologías distintas, ambos persiguen la misma finalidad y en sus clases se dan los principios metodológicos de la educación en derechos humanos: propiciar el diálogo, promover el respeto y desarrollar el espíritu crítico.

El profesorado, es importante que conozca y respete los derechos humanos, en especial los de los niños, y que promueva una educación basada en los mismos. Para poner en práctica la EDH se requiere que el profesor esté sensibilizado y motivado para desarrollar los temas que puedan surgir en relación a los derechos humanos, estos en ocasiones se dan a partir del interés del alumnado y de las situaciones cotidianas en el aula. De este modo aflora de nuevo la importancia de la formación de los profesores dado lo delicado del tratamiento de estos temas.

- El material didáctico, es importante refleje los principios y dimensiones de los derechos humanos. A este respecto, los libros de texto utilizados para las asignaturas de Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos lo son. También responden a ese requisito el resto de materiales empleados en las clases de esas asignaturas. Los manuales de Educación en derechos humanos sirven de apoyo al profesorado, como un recurso más que sugiere posibles actividades. Sin embargo, hay que ser flexibles ya que intentar seguir todo lo descrito teóricamente en la actividad de un manual puede implicar experimentar dificultades por parte del profesorado y cierto rechazo a realizar estas actuaciones por parte de los mismos.
- Cuando se considera la opinión de los alumnos, para conocer su percepción sobre la EDH, todos consideran que es importante que en la escuela se enseñen los Derechos Humanos y reconocen que se aborda la EDH en las asignaturas de Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y derechos humanos. Algunos mencionan la optativa “cine y derechos” y Ciencias sociales, geografía e historia. La mayoría del alumnado, no identifica la EDH cuando no se aborda de forma específica, por lo que es importante explicitar las relaciones con los derechos humanos cuando se trabaja la EDH en otras materias. El alumnado sí es consciente de que la EDH se desarrolla en múltiples espacios, incluyendo tanto la educación formal como la informal. Esto favorece el desarrollo de la EDH en distintos lugares de la escuela y fuera de ella, ofreciendo una oportunidad al trabajo que se realiza en colaboración con otras entidades.

Objetivo 3. Valorar la contribución de la educación en derechos humanos en el fomento de la convivencia y la cohesión social en un centro con gran diversidad cultural.

- El cosmopolitanismo lleva implícito el valor del Otro en su diferencia al margen de si nos relacionamos con él o no. Depende de cada uno de nosotros y de nuestro bagaje social y cultural, como percibimos y recibimos al Otro, así como la manera en que nos mostramos ante él. Es una opción personal pero puede ser modificada a partir de la reflexión y la educación. Cuanto más apertura tengamos hacia el Otro más podremos conocer y aprender. Los principios metodológicos de la EDH que se dan en las clases observadas (propiciar el diálogo, promover el respeto y desarrollar el espíritu crítico), favorecen la apertura al Otro y la convivencia.
- La diversidad cultural vista como algo positivo ofrece posibilidades de conocer al Otro. El elemento clave que fomenta la cohesión social es el diálogo intercultural, este fomenta interacciones positivas y cooperativas, promueve el respeto y la empatía. De este modo,

parece necesario desarrollar al máximo las competencias que nos permitan favorecer al máximo estas conversaciones, ese diálogo intercultural y la convivencia.

La escuela, como uno de los principales agentes de integración de los jóvenes de origen inmigrante, tiene que fomentar el desarrollo de esas competencias interculturales para cumplir así con su misión de enseñar a vivir juntos. En este sentido, el instituto tiene entre sus valores la estimulación de la convivencia a partir de la solidaridad, la participación, el diálogo y el respeto.

- El aprendizaje holístico, que es característico de la EDH, considera la persona en su totalidad y promueve su desarrollo integral, considera que las distintas situaciones cotidianas pueden facilitar el aprendizaje, que es interdisciplinar ya que todo está relacionado. El centro ofrece infinitas posibilidades de experiencias de multiculturalismo del día a día donde la diversidad cultural se acepta como algo *normal* y donde conviven miembros de culturas distintas.
- La identidad de los jóvenes se desarrolla en función de sus relaciones, en el centro estas relaciones son las que se dan con los profesores y con los otros alumnos. Compartir la vida en el centro escolar favorece una pertenencia común que fomenta la cohesión social.
- Las relaciones entre profesorado y alumnado suelen darse de manera formal, a partir de la presencia del profesor en el aula como docente. El modo de hacer del profesorado condiciona la relación con los alumnos. Entre los elementos que determinan su relación se dan los que vienen marcados por el rol que desempeña cada uno en el aula. El profesor representa la autoridad que regula el orden de la clase y además promueve el aprendizaje ofreciendo apoyo, fomentando la participación y provocando el pensamiento crítico. Otro tipo de elementos, en un nivel más socioafectivo, son la cercanía, la confianza y el respeto. El profesorado se preocupa por el desarrollo holístico (intelectual, social, emocional, espiritual...) de los jóvenes. El vínculo afectivo favorece la EDH, el profesor sirve de referente, de modelo. Se aprende desde el respeto, EDH a través de los derechos humanos.
- El profesor es también facilitador de las relaciones entre iguales. Puede incidir en las relaciones de los miembros del grupo-clase, mediante actividades y trabajos colaborativos, así como ubicando a algún alumno en un determinado sitio en un momento concreto. En ocasiones el propósito es trabajar con distintos ritmos de aprendizaje dentro del aula, otras veces responde a la necesidad de socialización de los jóvenes. Al tratar con otras personas pueden conocerse más y se favorecen actitudes como el respeto y la convivencia.
- Las relaciones entre iguales observadas son dinámicas. Los jóvenes están distribuidos en clases heterogéneas en cuanto a niveles y procedencias para favorecer el aprender a convivir.
En clase se distinguen agrupaciones en función de: -el género, solo chicas, solo chicos o chicas y chicos juntos, - la tipología de perfil académico, más o menos aplicados y - el lugar de origen. Y se dan todo tipo de combinaciones. El comportamiento de chicos y chicas parece indicar que en cuarto curso de la ESO se relacionan más entre ellos. El hecho de tener tres grupos mixtos en el aula, así como lo observado en las fiestas, podría sugerir que

es un aspecto que va ligado a una cuestión de edad y de interés. También encontramos algún que otro noviazgo en el caso de las parejas.

Se mantiene la situación clásica de colocarse los buenos estudiantes en las primeras filas, tanto chicas como chicos, y los que son un poquito menos aplicados tienden a situarse hacia el final de la clase, siendo esto independiente de los orígenes. Conforme avanzan de curso, la selección de los compañeros se realiza en función de su afinidad en cuanto al tipo de interés por lo académico, y al comportamiento que muestran en el aula y no tanto al idioma o al origen.

Sí que existe cierta tendencia a agruparse entre los alumnos de Pakistán y los de Bangladesh, por un lado puede deberse a que son los más numerosos y por otro porque sus idiomas son similares y se favorece el intercambio.

Un aspecto muy concreto del alumnado pakistaní tiene que ver con que algunas relaciones están determinadas por el control social de los chicos sobre las chicas, condicionando incluso su participación en clase.

Otros aspectos a considerar en las relaciones entre iguales tienen que ver con la colaboración y el apoyo en el aprendizaje. La lengua influye, hay una tendencia a hablar en su idioma por ser su lengua materna con la que se expresan mejor. Especialmente en el alumnado que se incorpora desde el aula de acogida y tienden a referirse a los compañeros con los que comparten la lengua.

Siguiendo con el aprendizaje, el trabajo por parejas y en grupo favorece las relaciones entre los jóvenes y el intercambio interétnico. El alumnado prefiere escoger a sus compañeros para trabajar por lo que es preferible no forzar la composición grupal y favorecer el trabajo colaborativo en clase y las posibilidades de que formen grupos interétnicos.

Por otro lado, las relaciones entre iguales favorecen la regulación de las conductas y actitudes así como el mantenimiento del orden en la clase y en el grupo. Los jóvenes comparten sus aprendizajes también en cuestiones de comportamiento y normas, así como en temas sociales o de costumbres.

Destacan por encima de las anteriores las relaciones de amistad, de apoyo y el reconocimiento de grupo que favorecen el sentimiento de pertenencia de los jóvenes. Más allá del aula, en los pasillos y el patio, en las entradas y salidas del centro, en las fiestas, las excursiones, los jóvenes se juntan con los miembros de la otra clase del mismo curso. Sí que se observa una tendencia por parte de las chicas pakistaníes a agruparse en entre ellas. Estas amistades del centro se extienden en ocasiones a los momentos no escolares, pertenecer al mismo barrio favorece esos encuentros y las redes sociales refuerzan estos vínculos.

De este modo las experiencias escolares facilitan a los jóvenes momentos donde conocer mejor a sus compañeros. Este interés de los jóvenes por saber un poco más de sus condiscípulos favorece el diálogo intercultural y la comprensión de distintas visiones del mundo, rechazando los estereotipos y prejuicios y les ofrece un marco de referencia y una pertenencia común, favoreciendo la convivencia.

2. Límites del estudio

Corresponde a todo trabajo de investigación considerar las limitaciones que han surgido en el desarrollo del mismo. En este caso existen una serie de cuestiones relacionadas con aspectos teóricos, contextuales y metodológicos.

La primera limitación la encuentro en la utilización del concepto de jóvenes de origen inmigrante, es una noción que incluye dentro de la misma categoría, al alumnado recién llegado por el proceso migratorio de las familias y a aquellos que han nacido aquí, que son los llamados inmigrantes de segunda generación y que han cursado aquí toda su escolaridad.

La siguiente limitación tiene que ver con la actualización de algunos datos teóricos, dado que la Educación en derechos humanos ha recibido en los últimos años un gran impulso en el nivel internacional, al menos en el plano teórico. En esta investigación parto de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos de 2011 y la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos de 2010. Dada la vulneración actual de los derechos humanos en casos de crímenes de odio, aumento de expresiones de racismo y xenofobia, rechazo a los refugiados y atentados terroristas, existe una gran cantidad de documentos internacionales que promueven la EDH, que han ido generándose en el transcurso de la investigación y que no siempre he podido recoger.

En un nivel contextual hallo diversas limitaciones, la primera de ellas es la segregación escolar característica del centro donde he realizado el estudio de caso. Es un límite importante por lo que implica en la educación de los jóvenes, puede generar desigualdad de oportunidades educativas, y no deja de ser una vulneración de los derechos de los jóvenes. Teniendo esto en consideración resulta en cierto modo irónico trabajar la Educación en derechos humanos en este centro, aunque ello sea consecuencia de elementos externos al centro. Se justifica metodológicamente por cumplir los criterios de selección, ser un centro público de Educación Secundaria Obligatoria con un elevado número de alumnado de origen inmigrante que ofreciese accesibilidad y visibilidad y fuese receptivo a la investigación.

Si bien los resultados de la investigación son positivos en cuanto al desarrollo de la EDH y la cohesión social del alumnado, no se pretende en absoluto una justificación de la segregación escolar, es tan solo una lectura positiva de algún aspecto de una realidad cotidiana.

Existe otra importante limitación en cuanto la población de alumnado autóctono es limitada en el estudio. Un centro con gran diversidad podría a su vez contar con un buen número de alumnos originarios del lugar pero no ha sido el caso. Al no contar con una cantidad relevante de compañeros autóctonos, se pierde la posibilidad de socialización entre los hijos de los inmigrantes y los vernáculos. Esto tiene otra consecuencia en relación a la investigación dado que a priori no se puede valorar si las mismas estrategias del centro tendrían el mismo éxito en un instituto con una población autóctona más representada.

Sin duda un límite significativo es el cambio de ley educativa durante el proceso de la investigación, de la Ley Orgánica de Educación 2/6 (LOE) a la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa 8/2013 (LOMCE). Esta nueva regulación hace que los resultados relacionados

con la materia de Educación para la ciudadanía y derechos humanos no respondan a la realidad actual dado que con la aplicación de la nueva ley esa materia ya no se imparte.

Metodológicamente, los límites encontrados tienen que ver con el diseño de la investigación y con los propios tiempos marcados. Así, la opción de utilizar conversaciones con el alumnado para acceder a información relevante sobre su vida escolar y la relación con la EDH, me permitió un acercamiento a los jóvenes más natural, cumpliendo con el propósito de la selección de esa estrategia de recogida de evidencias. Sin embargo el uso de otras estrategias como las entrevistas semiestructuradas, que consideré no incluir por no forzar la participación de los jóvenes, me habría facilitado una información más concreta y detallada sobre su percepción de la EDH.

Otro de los límites metodológicos corresponde a la delimitación del uso de la información sobre los jóvenes, que va ligado a las cuestiones éticas del investigador. En este sentido, no he contemplado la información referente a las relaciones entre iguales dentro y fuera de la escuela a las que tuve acceso a partir de las redes sociales de los jóvenes, pese a que ofrecen unos datos muy interesantes que enriquecerían el estudio.

Finalmente, una última limitación de la investigación tiene que ver con la falta de profundidad en el papel de la familia. Siendo un elemento realmente importante en la comunidad educativa, no contemplé inicialmente un acceso a las mismas y habría sido interesante, aunque pudiese suponer un cierto desbordamiento de una investigación desarrollada en unas condiciones concretas, contemplar cómo perciben ellos el trabajo en EDH que se da en el centro educativo. Aunque quizás esto constituiría un estudio en sí mismo.

3. Prospectiva

A partir de algunos interrogantes que han surgido en el desarrollo y los resultados de la investigación, planteo a continuación algunos elementos que sugieren nuevas líneas de investigación que intenten responder a cuestiones que han quedado sin desarrollar en este trabajo.

1. Sistematizar a partir de la investigación las respuestas que son susceptibles de transferirse a otros centros educativos.

Vistas las conclusiones del estudio, en las que se aprecia una gran capacidad por parte del centro para promover la EDH en distintos niveles de la institución, es importante que este saber hacer se recoja y se traslade a otros centros de manera que la EDH tenga un mayor efecto multiplicador.

2. Considerar cómo se aborda la Educación en derechos humanos en la nueva materia de “Valores éticos” que se imparte en Educación Secundaria Obligatoria en lugar de Educación para la ciudadanía y derechos humanos.

Hemos visto lo relevante que resulta que exista una materia específica que trate la EDH, como la Educación para la ciudadanía y derechos humanos y cómo con el cambio de ley surgió todo un debate en torno a la supresión de la misma. Resultaría fundamental actualizar cómo se

considera la EDH, en concreto en la nueva materia “Valores éticos”, ya que en el momento actual es la que está vigente. Además permitiría comparar las aportaciones de una y otra materia en la enseñanza aprendizaje de la EDH.

3. Indagar cómo se aborda la Educación en derechos humanos en otros centros de educación secundaria obligatoria, con características distintas.

Este estudio está planteado en un centro con gran diversidad cultural, pero a su vez se ha considerado como una limitación la poca población de alumnado autóctono, por lo que resultaría de gran interés considerar centros donde hubiese una proporción más equitativa de alumnado autóctono y de origen inmigrante. A su vez, conocer el modo de considerar la EDH en un centro con una minoría de origen inmigrante o con titularidades distintas, también arrojarían mucha luz al facilitar la comparación en los distintos contextos.

4. Continuar indagando sobre las relaciones de los jóvenes con sus compañeros de diversos orígenes, fuera de la escuela para valorar qué elementos de aprender a vivir juntos son trasladables de un entorno a otro.

Aunque la escuela se considera como el elemento socializador por excelencia y favorece los valores compartidos a través de las experiencias comunes vividas, en este trabajo ha quedado pendiente, pero se ha dejado entrever, cómo las relaciones más allá de los muros del centro afianzan esos vínculos relacionales de los jóvenes y confieren cierta solidez que tal vez no se diera si se limitaran a las vivencias que se dan en el instituto.

5. Indagar la percepción de la EDH que se da en la escuela por parte de las familias.

Dado que la familia se constituye como uno de los vértices del desarrollo de los jóvenes y como parte indispensable en las relaciones de la comunidad educativa, resultaría fundamental conocer cuál es la percepción de las familias, especialmente las de los jóvenes de origen inmigrante, sobre las prácticas de EDH en el centro.

6. Valorar la necesidad de formación del profesorado en EDH.

Las conclusiones de esta investigación han mostrado como uno de los elementos de valor esencial el papel del profesorado. El rol que desempeñan los docentes en la vida de sus estudiantes y en su papel de multiplicadores de la EDH hace necesario que conozcan los derechos humanos, en especial los de los niños. Las habilidades necesarias para transmitir conocimientos, actitudes y valores en consonancia con los derechos humanos y la diversidad cultural sugieren que el perfeccionamiento profesional del personal docente favorecería el desarrollo de la EDH.

Cierro con estas propuestas un proceso que abre nuevas investigaciones respondiendo a la finalidad principal del estudio *describir y comprender en profundidad cómo se aborda la educación en derechos humanos en un centro de educación secundaria obligatoria con gran diversidad cultural, para propiciar un marco reflexivo que sirva de base en el impulso de futuras prácticas bajo este enfoque.*

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONS, LIMITS AND PROSPECTS

INTRODUCTION

In this chapter I present the conclusions that arise from this investigation. I take into account both the contributions of the theoretical framework as well as the results of the fieldwork. The conclusions make reference to the objectives presented in chapter four. In the following section I will present the limits of the investigation and its prospectives.

1. Conclusions

The general conclusions of this investigation show that in the case study analyzed, a Human Rights Education is given which favors social cohesion of the members of the community, especially for the youth that learns to live together in diversity.

The practice of Human Rights Education in a center with great cultural diversity stimulates the opening up toward the Other in terms of respect and dialogue, which facilitates the intercultural contact as well as living together. In this manner, the school intends to respond to the actual educational needs and to the need for adaptation to the multicultural society in which we live.

The role of schools is key in the development of societies. By integrating HRE into schools, it allows us to build societies where human rights can be respected and enjoyed. That this is a reality in a time where human rights are not favored, is encouraging.

Objective 1: Analyze the presence of human rights education in a center with great cultural diversity

- Research shows the clear commitment of the center in relation to Human Rights Education. Human rights are applied in daily life and a culture based on the recognition of the Other, consideration and empathy is promoted, all of which are dimensions underlying the recognition of human rights. Respect is the starting point, not discrimination and the equality of the whole school community. A dimension that is evident in:
 - There is the education *about* human rights that is done in the classroom.
 - There is education *through* human rights, from respect of the students and teachers in all activities of the center.
 - There is education *for* human rights education favoring Young people to exercise their rights and to respect those of others, contributing to the prevention of the violation of each other's rights.

- The Miquel Tarradell Institute declares in its Center's Education Project they are a lay, democratic, pluralist public education center which promotes justice, interculturality, coeducation and sustainability.
- The vision of the center is to value cultural diversity as a positive element and contemplates among its values:
 - the promotion of individual liberty based on a critical spirit and the responsibility to enjoy work well done as well as personal and collective effort.
 - the promotion of living together based on solidarity, participation, dialogue and respect.

The institute looks to promote social cohesion within the education community.

- HRE is favored in the center through the participation of different members of the education community. In this case, the participation of the students is through the group class, in the council of delegates and in the school council, as well as in the student association and ex-students of the center. It is also seen through the participation in the celebrations of *Sant Jordi*, Carnival, and end of the year. The families of the students participate in tutoring sessions, in the association of families of students, in the school council and in the center's celebrations. The center also offers specific activities targeted at them.

The participation of young people in external activities is also promoted, for example the collaboration with the ombudsman and other entities which facilitates their participation in society.

The participation of the center in the Education Plan of the Raval area seeks to push education farther than the school classroom including educational association as well as youth participation, and hopes to increase the involvement of families and the interaction between them.

- The type of decoration of the center hallways is in line with human rights and cultural diversity. To have several posters on the rights of children and to have a point of information for young people favors HRE through access to information.
- In the national curriculum we find HRE as a specific subject in Ethical and Civic education and in Education for citizenship and human rights. Its principles are also found in other subjects such as Social sciences, geography and history, and mainstreamed in all curricular areas as they are considered in the preamble of the LOE, Organic Law of Education, and in the objectives of compulsory secondary education.
- Some elements or actions of the center that favor HRE are:
 - Measures which take into consideration diversity favor HRE and in turn respond to the specific needs of young people. We found some specific measures such as: the reception plan for newly arrived students, diversification curriculum in Cooperative Education Classrooms or *Aulas de Escolarización Compartidas* (AEC) known as Workshops or "*Talleres*" and Cooperative Education Centers or

Unidades de Escolarización Compartidas (UEC), as well as some with a community dimension such as the surroundings education plan, which develops concrete actions like the youth information point.

- Consideration of the language. Learning the language of instruction is prioritized, actions are carried out through the reception classroom, which is transitory and then in the regular classroom with peers. Reading projects are implemented and competitions are organized in different languages. Mother tongues of students are valued and the center tries to facilitate communication with families through translation to different languages of some communications.
- Tutorials and the importance of the relationship with the family. The tutorials take into consideration personal development, participation and living together. A major role is the one of individualized tutorials in which faculty is involved and fuller attention to students is favored.
- Bullying prevention program. At school, this program is aimed at students of 1st year of secondary compulsory education. It consists of four sessions of 1h30 and several teachers are involved.
- Mediation service, in which students from 2nd to 4th year of Secondary Education, as well as high school students, participate. Likewise mediation is integrated into the curriculum, with the bullying project in the 1st year of secondary education, the violence project in 4th grade and the optional subjects of mediation and social competence in 2nd year.
- Collaboration with a wide range of community socio-educational agents involved in the process of learning of the center. Collaboration that stands out includes:
 - The ombudsman, which has promoted the creation of the Youth Advisory Council, made up of 14 and 15 year old children, whose purpose is to discuss and capture the views of young people in relation to different issues affecting their rights.
 - The film library, where a project called "Capturing identities" is performed; it aims to create media literacy among young people in the Raval neighborhood and of Galata neighborhood in Istanbul (Turkey) to size up the concepts of identity and perception through audiovisual tools.
- The faculty is a key element, the center places great importance to the cooperative work of all teachers to meet the needs of students, and there is collaboration among teachers in specific activities. Meanwhile faculty is very involved.

Given the outstanding role of teachers in the development of young people, it is important to consider that out of the people who responded to the questionnaire (mentioned in Chapter 5) only one person, a professor of Social sciences, geography and history and Education for citizenship and rights human, had had specific training in HRE, but all agreed on the importance to address it at school. Even without specific training on the subject, there is a willingness by teachers to implement HRE in their classes and school, both

transversely at the level of curriculum as well as globally and with predisposition in the whole school.

- Policies impacted educational practices. For example, the economic crisis, increasing child poverty and health and education cuts have an impact on the school. As the needs of young people increase, so does their vulnerability. This requires further action by the center to try to alleviate the effects of social risk situations of students. Meanwhile economic cuts mean less economic endowment for the center. Reducing school meals grants and increasing the ratio in the classroom, are some examples of how policies can influence the development of school life and violate the rights of children.
- School segregation is directly related to social policies as there are several elements leading to it. Between those aspects some should be pointed out:
 - The ownership of the center, usually young people of immigrant origin are in public schools rather than on the private publicly funded schools, when both types of schools receive public funding.
 - Residential segregation, where neighborhoods are segregated schools are too. Both ethnic segregation and social segregation of the center, affect the academic career of young people.
- Educational policies have a direct effect on HRE in school. It has been shown how HRE depends on the education laws of the country. In this particular case it, it is important to consider the impact of change of the Organic Law of Education 2/6 (LOE) to the Organic Law for the improvement of educational quality 8/2013 (LOMCE) in compulsory secondary education in terms of the subject of Education for citizenship and human rights.

Objective 2: Inferring how human rights are taught and learned.

- Research has shown different ways to address HRE at school:
 - In the curriculum it is found as a specific subject in the cases of Ethical and civic education and Education for citizenship and human rights.
 - Incorporated into other subjects such as Social sciences, geography and history.
 - Transversely in all subjects, as has been observed in the case of *Talleres*.
 - It is also broached as a set of issues that can be integrated into different subjects.
 - HRE is also addressed in school from concentrated activities on designated days such as the International Day for the Elimination of Violence against Women celebrated on November 25. And through some talks given by professionals, such as the Pakistani novelist Kamila Shamsie, who spoke on migration, identity and stereotypes.
- In the case of the issues that can be addressed in different subjects, a number of issues that permeate the different levels of the institution, center, curriculum and classroom have been dealt with. These elements are: Cultural Diversity, Gender, Religion and Values and are closely related to HRE. By addressing these issues the school also responds to cultural

diversity, working on the elimination of stereotypes, intercultural and interfaith dialogue and violence prevention.

Of these elements it is interesting to note that the issue that seems to require most work is that of gender equality.

When considering the issues in the different subjects observed, it is shown that, despite being present in all of them, they have a greater presence in Ethical and Civic Education and Education for citizenship and human rights. It is noted that the space that can be devoted in Social sciences, geography and history is much lower despite being a subject considered favorable or key to address issues related to human rights.

This would then be an additional curricular option, making it desirable to have subjects that specifically address these issues as Education for citizenship and human rights.

- Among the variety of learning methodologies and educational tools used, a common element is the focus on the student. It is about facilitating learning, and activities are tailored to her/him in order to make learning as meaningful as possible. To do that it is important to start from the student's reality. When considering experiences in the classroom it is noted that holistic learning that considers the whole person, participatory learning where the student has an active role in the learning process, experiential learning that promotes learning from the direct activity and cooperative/ or collaborative learning and in which they work together, are encouraged.
- The types of learning that have been promoted in the classroom respond to HRE, considering that according to the global program of HRE, it includes: a) Knowledge and techniques, b) Values, attitudes and behaviors and c) Adoption of measures to defend and promote human rights.

Thus the correspondence between learning experiences in the classroom and the type of HRE is reflected in Table 48, without being exclusive.

Type of learning	Type of HRE
Expository, comprehensive and reflective learning. Learning that links the inside and the outside. Factual learning.	Knowledge and techniques.
Learning for questioning and critical learning. Existential / experiential learning. Learning through activities of manuals. Playful, manual and artistic learning.	Values, attitudes and behaviors.
Learning to improve the capacity for action through the use of ICT. Learning for awareness.	Adoption of measures to defend and promote human rights.

TABLE 48. CORRESPONDENCE BETWEEN LEARNING EXPERIENCES IN THE CLASSROOM AND THE TYPE OF HRE.

- The HRE learning experiences that have been developed in the classroom of the observed subjects are an example of how HRE is achieved through different approaches, serving a HRE about, through and for human rights. HRE has been specifically demonstrated through: understanding, questioning, knowledge of international human rights instruments,

reflection and dialogue, negotiation and consensus, agency, awareness, attention to diversity and data / historical facts.

Therefore a correspondence is confirmed with HRE for Coexistence of Bajaj (2011) that addresses pluralism, diversity and human rights as "learning to live together" and emphasizes the right to equality and nondiscrimination. In the case of the models proposed by Tibbits (2002) we find the model of values and perception whose content addresses the human rights documents (such as the Universal Declaration of Human Rights or the Convention on the Rights of the Child) and the transformation model that aims to improve the capacity for action and change.

- During the progress of the classes, different teaching methods have been used in the teaching and learning of HRE. The one which is considered more relevant at every occasion has been selected so that the learning experience is relevant to students, depending on their needs and context. In this way learning is significant and causes sensitization of human rights and in some cases, improves the agency of the students.

When considering activities in Education for citizenship and human rights and Ethic and Civic Education, it is noted that various methods are used, including: debates, drama, movies and videos, creative expression, image interpretation, media, presentations, excursions, textbook exercises, etc. This shows that HRE in the classroom can be addressed without ever resorting to specific documents on human rights and propose more enjoyable and meaningful activities for students and for faculty.

Through group and individual work, teachers seek to enhance student participation. In the case of group work, it is also sought that students relate, are more respectful and flexible with others, and that they coordinate efforts to accomplish tasks.
- Individual work encourages participation, reflection about oneself and the Other, as well as the development of critical thinking. The teacher's role is more central while in group work, as was the case of making a video, learning is cooperative, the students work more autonomously so that the teacher becomes an external guide or support depending on what they require. Students have to reach agreements on the work they will perform, it involves communication and negotiation, and everyone has something to contribute.
- It has been shown that although the two observed teachers have different methodologies, both pursue the same purpose and in their classes methodological principles of human rights education exist: to promote dialogue, promote respect and develop critical thinking. It is important that the faculty knows and respects human rights, especially those of children, and that it promotes education based on them. To implement HRE requires the teacher to be sensitized and motivated to develop the issues that may arise in relation to human rights, which sometimes occur from the interest of students and everyday classroom situations. Thus the importance of teacher training emerges again given the sensitivity of addressing these issues.
- It is important that the educational material reflects the principles and dimensions of human rights. In this regard, the textbooks used for the subjects of Ethical and civic

education and Education for citizenship and human rights are important. They also respond to the requirement for the other materials used in the classes of these subjects.

HRE manuals provide support to teachers as another resource that suggests possible activities. However, we must be flexible due to the fact that trying to follow everything described theoretically in an activity manual may create difficulties for teachers who may reject to perform some actions.

- When considering the opinion of students, to understand their perception of HRE, we found that they believe it is important that Human Rights are taught in school and they recognize that HRE is addressed in the subjects of Ethical and civic education and Education for citizenship and human rights. Some mention the optional subject "cinema and rights" and Social sciences, geography and history. Most students don't identify HRE when not specifically addressed, so it is important to make explicit the relations with human rights when dealing with HRE in other subjects.

The students are aware that HRE is developed in multiple areas, including both formal and informal education. This favors the development of HRE in different parts of the school and beyond, offering an opportunity to work done in collaboration with other entities.

Objective 3: Value the contribution of Human Rights Education in promoting living together and social cohesion in a center with great cultural diversity.

- Cosmopolitanism implies the valuing the Other with its difference, regardless of whether we relate to it or not. It depends on each of us and on our social and cultural background, how we perceive and receive the Other, as well as how we behave before him. It is a personal option but it can be modified by reflection and education. The more openness towards the Other, the more we can know and learn.

The methodological principles of HRE given in the classes observed (- promote dialogue, - promote respect and - develop critical spirit) favor openness to the Other and living together.

- Cultural diversity seen as something positive offers possibilities to know the Other. The key element that promotes social cohesion is intercultural dialogue, this encourages positive and cooperative interactions, and it promotes respect and empathy. Thus, it seems necessary to fully develop the skills that allow us to favor these conversations, intercultural dialogue and living together to the greatest extent possible.

The school, as one of the main agents of integrating young people of immigrant origin, must encourage the development of these intercultural skills in order to fulfill its mission of teaching to live together. In this sense, the institute has among its values the stimulation of coexistence based on solidarity, participation, dialogue and respect.

- Holistic learning, which is characteristic of HRE, considers the whole person and promotes its comprehensive development, it considers that the various everyday situations can facilitate learning, which is interdisciplinary because everything is related. The center offers endless possibilities of experiences of everyday multiculturalism where cultural diversity is accepted as *normal* and where members of different cultures live together.

- The identity of young people is developed based on their relationships, in the center these relations are the ones forged with teachers and with other students. Sharing life at school encourages a common belonging that fosters social cohesion.
- Relations between teachers and students often occur formally, from the presence of the teacher in the classroom. The teacher's method conditions the relationship with students. Among the elements that determine their relationship are the ones which are marked by the role that each plays in the classroom. The teacher represents the authority that regulates the order of class and also promotes learning by providing support, encouraging participation and provoking critical thinking. Other type of elements, in a social and emotional level, are closeness, trust and respect. Teachers care about the holistic development (intellectual, social, emotional, spiritua...) of young people. Bonding favors HRE, the teacher serves as a reference model. They learn from respect, HRE through human rights.
- The teacher is also a facilitator of peer relationships. It can affect the relations of the members of the group-class, through activities and collaborative work, as well as placing a student in a particular place at a particular time. Sometimes the purpose is to work with different rates of learning in the classroom, sometimes it answers the need for socialization of young people. In dealing with other people, they can know more about each other and attitudes such as respect and living together are favored.
- Peer relationships observed are dynamic. Young people are distributed in heterogeneous classes in levels and backgrounds to promote learning to live together. Class groups are distinguished based on: -the gender, only girls, only boys or girls and boys together, - the type of academic profile, more or less diligent and - the place of origin. And all sorts of combinations are used. The behavior of boys and girls seems to indicate that in the fourth year of secondary education they relate more among themselves. The fact of having three mixed groups in the classroom as well as what was observed at parties, might suggest that it is an aspect that is linked to a question of age and interest. We also found some other romantic interaction in the case of couples.
The classic situation of good students placed in the front rows, both girls and boys, is maintained, and those who are a little less diligent tend to be towards the back of the class, regardless of origins. As the course advances, the selection of peers is performed based on their affinity in terms of interests, academics, and behavior showed in the classroom and not so much on the language or origin.
There is a tendency to cluster among students from Pakistan and the ones from Bangladesh on the one hand. This could be due to the fact that they are the most numerous and partly because their languages are similar which favors exchange.

A very particular aspect of Pakistani students has to do with some relationships that are determined by social control of the boys over girls, conditioning even their participation in class.

Other aspects to consider in peer relationships have to do with the collaboration and support in learning. We found that language is an influential element as students have a tendency to speak their language, given their mother tongue is the one in which they express themselves better. Especially students who join from the reception class (*aula de acogida*) tend to refer to colleagues with whom they share the language.

Continuing with the learning, work in pairs and group favors relationships between youth and interethnic exchange. Students prefer to choose their partners to work with so it is preferable not to force the group composition and promote collaborative work in class which in turn can foster the forming of interethnic groups.

On the other hand, peer relationships favor the regulation of behavior and attitudes as well as the maintenance of order in the classroom and in the group. Young people share their learning also in matters of behavior and standards, as well as social or customs issues.

Friendships, support and group recognition that favor the feeling of belonging of young people stand out. Beyond the classroom, in the hallways and courtyard, at the entrances and exits of the center, at parties, excursions, young people get together with members of the other class of the same course. We do observe a tendency by Pakistani girls to cluster among themselves. These friendships of the center sometimes extend to non-school times, belonging to the same neighborhood favors those encounters and social networks reinforce these ties.

Thus school experiences facilitate moments where young people get to know their peers better. This interest of young people to know a little more of their fellow students promotes intercultural dialogue and understanding of different world views, rejecting stereotypes and prejudices and offers a framework and a common belonging, promoting living together.

2. Limits of the study

As with all research, one must consider the limitations that have arisen in its development. In this case there are a number of issues related to theoretical, contextual and methodological aspects.

The first limitation I found was on the use of the concept of youth of immigrant origin, it is a notion that includes within the same category, the students who are newcomers through the migration process of families, and those who were born here, who are called second generation immigrants and who have completed their entire education here.

The following limitation has to do with the updating of certain theoretical data, given that HRE has received in recent years a major boost at the international level, at least in theory. In this research I base myself on the United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (2011) and the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (2010). Given the current violation of human rights in cases of hate crimes, increased expressions of racism and xenophobia, rejection of refugees and terrorist attacks, there are a lot of international documents that promote HRE, which have been generated in the course of the investigation and I have not always been able to collect.

On a contextual level, I found various constraints, the first of which is the school segregation characteristic of the center where the case study was done. It is an important limitation because of what it implies in the education of young people, it can generate inequality of educational opportunities, and can contribute to the vulnerability of young people's rights. With this in mind, it is somewhat ironic to address human rights education in this school, although this is a result of external elements to the center. It is methodologically justified because the school met the selection criteria, to be a public school of compulsory secondary education with a large number of students of immigrant origin that offered accessibility and visibility and which was receptive to research.

While the results of the research are positive about the development of HRE and social cohesion of the students, it does not intend at all to justify school segregation, it is only a positive reading of some aspects of a daily reality.

There is another important limitation regarding the population of native students which is limited in the study. A center with great diversity could in turn include a good number of students of local origin, but this has not been the case. In the absence of a significant amount of local school mates, the possibility of socialization among the children of immigrants and vernacular is lost. This has another consequence in relation to the investigation since *a priori* we cannot assess whether the same strategies of the center would have the same success in a high school with a native population more represented.

Certainly a significant limit is the change of the education law during the investigation from the Organic Law of Education 2/6 (LOE) to the Organic Law for the improvement of educational quality 8/2013 (LOMCE). This new regulation makes the results related to the subject of Education for citizenship and human rights inconsistent with the current reality because with the implementation of the new law, that subject is no longer taught.

Methodologically, the limits found have to do with research design and its own defined periods. Thus, the option of using conversations with students to access relevant information about their school life and their relationship with HRE, allowed me a more natural approach to young people, fulfilling the purpose of the strategy for the collection of evidence. However, the use of other strategies such as semi-structured interviews, which I decided not to include in order not to force the participation of young people, would have given me a more specific and detailed information about their perception of HRE.

Another methodological limit is the delimitation of the use of information about young people, which is linked to the ethical issues of the researcher. In this regard, I have not contemplated the information regarding peer relationships inside and outside the school to which I had access from social networks of young people, despite offering some very interesting data that would enrich the study.

Finally, one last limitation of research has to do with the lack of depth in the role of the family. Although family is a very important element in the educational community, I did not initially contemplate access to them. It would have been interesting to see how they perceive the HRE work given in the school, even if it could suppose certain overflow of research carried out under specific conditions. In fact this could be considered a study in itself.

3. Prospects

Based on some questions that have arisen in the development and results of this research, I propose below some suggested new research lines that could attempt to answer questions that have remained undeveloped in this work.

1. To systematize through research the responses that are likely to be transferred to other educational centers.

Given the conclusions of the study in which a large capacity of the center to promote HRE at different levels of the institution is seen, it is important that this know-how is collected and transferred to other centers so that HRE have a greater multiplier effect.

2. Consider how Human Rights Education is addressed in the new subject of "ethical values" taught in Compulsory Secondary Education instead of Education for citizenship and human rights.

We have seen how relevant a specific subject that addresses HRE, such as Education for citizenship and human rights is and how the change of law brought about a debate about abolishing it. It would be crucial to update how HRE is considered, particularly in the new subject "Ethical Values" since this is the current subject being taught. In addition, it would allow a comparison of the contributions of both subjects in teaching and learning HRE.

3. Investigate how Human Rights Education is addressed in other compulsory secondary education centers, with different characteristics.

This study takes place in a center with great cultural diversity, which in turn has highlighted its limitation of having only a small population of native students. Therefore, it would be of great interest to consider centers where there is a more equitable proportion of native and immigrant origin students. Furthermore, knowledge of the way HRE is treated in a center with a minority of immigrant origin students or with schools with different sources of funding, would also shed much light on comparing the different contexts.

4. Continue to investigate into the relationship of young people with their peers from diverse backgrounds, outside the school to assess which elements of learning to live together are transferable from one environment to another.

Although the school is considered as the socializing element *par excellence* and promotes shared values through common lived experiences, this work has not fully explored how relationships beyond the walls of the center strengthen those relationships of young people and confer certain solidity that may not be given if delimited to the experiences that occur at school.

5. To investigate the perception of HRE given at school by families.

As family constitutes one of the key elements of youth development and is an indispensable part in the relations of the educational community, it would be essential to know what perception the families, especially those of young people of immigrant origin, have about the HRE practices at the center.

6. Value the need for teacher training in HRE.

The conclusions of this research have shown the role of teachers as one of the essential value elements. The role that teachers play in the lives of their students and in their role as multipliers of HRE makes it necessary for them to know human rights, especially those of children. The skills needed to transmit knowledge, attitudes and values consistent with human rights and cultural diversity suggest that professional development of teachers would favor the development of HRE.

With these proposals I close this study and open new avenues of research that can respond to the main purpose of the study *to describe and understand in depth how Human Rights Education is addressed in a center of compulsory secondary education with great cultural diversity, and to promote a reflective framework that will serve as a basis to drive future practices under this approach.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A. (2015). Insuficiencias del reconocimiento para una apertura cosmopolita al otro. *Papers*, 100 (3), 325-344.
- Ajuntament de Barcelona. (2016). *Dades estadístiques barri Raval*. Districte de Ciutat Vella. Recuperado de <http://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/inf/barris/a2013/barri1.pdf>
- Ajuntament de Barcelona. (2016). *El barri del Raval*. Recuperado de <http://lameva.barcelona.cat/ciutatvella/ca/home/el-barri-del-ral> consultado el 8 de marzo de 2016.
- Alegre, M. A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educación Social Campinas*, 31 (113), 1157-1178.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2004). *ABC: La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.
- Alvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de Antropología*, 28 (1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Álvarez, R. J. (2015, Julio 8). La ONU pide al Gobierno que recupere Educación para la Ciudadanía. *El mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2015/07/08/559c40ec268e3ef81b8b4589.html>
- Ambrosini, M. (2011). Una ricerca su socialità e integrazione dei giovani di origine immigrata. En Bosetti, E. (Coord.), *Incontrarsi e riconoscersi. Rapporto 2010* (pp. 20-38). Milano: Fondazione Ismu.
- Ambrosini, M., Bonizzoni, P., y Caneva, E. (2010). Introduzione. Famiglie nonostante. Una ricerca su ricongiungimenti e figli adolescenti. En *Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti d'origine immigrata. Rapporto 2009* (pp. 17-42). Milano: Fondazione Ismu.
- Ambrosini, M. y Molina, S. (Eds.) (2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Edizioni della Fondazione Agnelli
- Amnesty International. (2012). *Becoming a Human Rights Friendly School. A guide for schools around the world*. London: Amnesty International.
- Andrés, F. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Fórum Aragón*, 10, 47-52.
- Anguera, M. T. (1985). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Catedra.
- Anguera, M. T. (1995). La observación participante. En Aguirre, A. (Ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 73-83). Barcelona: Marcombo i Boixareu Universitària.
- Appiah, K. A. (2007). *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Madrid: Katz.

- Arnal, J., del Rincón, D., y Latorre, A. (1994). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor.
- Arthur, J. (2012). Intercultural versus interreligious dialogue in a pluralist Europe. En Besley, T. y Peters, M. A. (Eds). *Interculturalism, Education and Dialogue* (pp 191-200). New York: Peter Lang.
- Bajaj, M. (2011). Human Rights Education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33 (2), 481-508.
- Baraka, I. (2012, Marzo 10). *Entrevista con el filósofo Javier de Lucas: del menosprecio a la integración*. Recuperado de <http://www.webislam.com/articulos/70178-entrevista-con-el-filosofo-javier-de-lucas-del-menosprecio-a-la-integracion.html> consultada 28 de octubre de 2015
- Barquín, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educación*, 44, 81-96.
- Beck, U. y Levy, D. (2013). Cosmopolitanized Nations: Re-imagining Collectivity in World Risk Society. *Theory Culture Society*, 30 (2), 3-31.
- Benhammou, F. (2007). Trajectòries socials i educatives dels fills i filles de les famílies immigrants. *AUSA XXIII*, 159, 99-112.
- Béraud, C. y Willaime J. P. (2009). *Les jeunes, l'école et la religion*. Montrouge: Bayard.
- Besley, T. y Peters, M. A. (2012). *Interculturalism, Education and Dialogue*. New York: Peter Lang.
- Bielsa, E. (2015). Cosmopolitismo, alteridad, traducción. *Papers*, 100/3, 261-263.
- Bonal, X. (Dir.), Castejon, A., Zancajo, A., y Castel, J. L. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Valls: Fundació Jaume Bofill.
- Brander, P., De Witte, L., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A. et al. (2012). *Compass. Manual for human rights education with young people*. (2ªed.). Strasbourg: Council of Europe.
- Bueno, J. M. y Martí, X. (2007). *Educació per a la ciutadania i els drets humans*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- Bueno, J. M. y Martí, X. (2008). *Educació eticocívica*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- Burr, V. (1997). *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: Edicions Proa, SA.
- Caneva, E. (2011). *Mix Generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*. Milano: FrancoAngeli.
- Césari, J. (2010). Identità religiosa e gioventù musulmana in Europa. *Mondi Migranti*, 2, 152-170.
- Chavarría, X., Hampshire, S., y Martínez, F. (2004). Una aproximación a los estudios de caso desde la práctica. *Revista de investigación educativa*, 22 (2), 443-458.

- Chebel, M. y Godin, C. (2011). *Vivre ensemble. Éloge de la différence*. Paris: First-Gründ.
- Chernilo, D. (2015). Las relaciones entre nacionalismo y cosmopolitanismo. *Papers*, 100 (3), 303-324.
- Chientaroli, N. (2014, Enero 4). Valores Éticos, la asignatura que ensalza las Fuerzas Armadas y critica la desobediencia civil. *Eldiario.es* Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/asignatura-Valores-Eticos-critica-desobediencia_0_214178975.html
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. *The sage handbook of qualitative research*. (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cifuentes, L.M. (2007). Sociedad secularizada, ética laica y morales religiosas. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 62-65.
- Collet, E. (2011). *Immigrant integration in Europe in a time of austerity*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Colombo, E. (2010). Crossing differences: How young children of Immigrants keep everyday multiculturalism alive. *Journal of Intercultural Studies*, 31 (5), 455-470.
- Comisión Europea. (2014). *Un sistema Europeo Común de Asilo*. Bélgica: Union Europa.
- Consejo de Europa y Ministerio de Cultura de España. (2008). Libro blanco sobre el Diálogo Intercultural “Vivir juntos con igual dignidad”. Estrasburgo. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf
- Consejo de Europa. (2009). *Diversity and inclusion: challenges for teacher education*. Final conference of the Council of Europe project “Policies and Practices for teaching sociocultural diversity” (2006-2009). ED-DS (2009) 18.
- Consejo de Europa. (2010). Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Recomendación CM/Rec(2010)7 adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 11 de mayo de 2010.
- Consejo de Europa. (2011). *Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe. Living Together. Combining diversity and freedom in 21st-century Europe*. Recuperado de <http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/2011/KYIV%20WEBSITE/Report%20on%20diversity.pdf>
- Consejo de Europa. (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Executive summary. Strasbourg: Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among five approaches*. (3ªed.). Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.

- Croker, R. A. (2009). An introduction to qualitative research. En Hergham, J. y Croker, R. A. *Qualitative in applied linguistics. A practical introduction* (pp. 3-24). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan
- Cury, A. (2007/2010). *Padres brillantes, maestros fascinantes. No hay jóvenes difíciles, sino una educación inadecuada*. Barcelona: Zenith/Planeta.
- De Bono, E. (2014). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- De Lucas, J. (1994). Derechos humanos, legislación positiva e interculturalidad. *Documentación social*, 97, 73-90.
- De Lucas, J. (2004). La inmigración como res política. En Chamizo, J. y Yamgnane, K. (Coords.) *Movimientos de personas e ideas y multiculturalidad* (pp. 193-225) Bilbao: Forum Deusto.
- De Lucas, J. (2009). Inmigración, diversidad cultural, reconocimiento político. *Papers*, 94, 11-27.
- Declaración universal de derechos humanos emergentes. (2009). Barcelona: Institut de drets humans de Catalunya.
- Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, 17 March 2015 <https://ec.europa.eu/epale/en/resource-centre/content/declaration-promoting-citizenship-and-common-values-freedom-tolerance-and>
- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm.4915.
- Degani, P. (2007). Diritti umani, multiculturalismo e dimensione di genere. En Mascia, M. (Coord.) *Dialogo Interclturale, diritti umani e cittadinanza plurale* (pp. 143-166). Venezia: Marsilio.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. (3ª ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Diario Oficial de la Unión Europea. *Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre la educación de los niños procedentes de la migración (2009/C 301/07)*. Diario Oficial de la Unión Europea 11.12.2009 C 301/5 Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/download.aspx?id=2423&tipo=documento>

- Díaz, P. (2015, Enero 4). Expertos del Gobierno denuncian grandes “zonas de penumbra” en derechos humanos. *Público*. <http://www.publico.es/politica/expertos-del-gobierno-denuncian-grandes.html>
- Diène, D. (2012). De la diversité au pluralisme. En Thuram, L. *Pour l'égalité*. (pp. 183-190). Paris: J’Ai Lu.
- Díez, C. (2007). Educación para la ciudadanía. El currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 56-57.
- Díez, C. (2007). Educación para la ciudadanía. Estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 52-55.
- Dulabaum, N. L. (2012). A pedagogy for global understanding- intercultural dialogue. En Besley, T. y Peters, M. A. (Eds.). *Interculturalism, Education and Dialogue* (pp 134-141). New York: Peter Lang.
- Dunn, K. y Nelson, J. K. (2011). Challenging the public denial of racism for a deeper multiculturalism. *Journal of Intercultural Studies*, 32 (6), 587-602.
- Duru-Bellat, M. y Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- EFE. (2013, Diciembre 15). Así será Valores Éticos, la sustituta de Educación para la Ciudadanía. *Huffingtonpost*. Recuperado de www.huffingtonpost.es/2013/12/15/valores-eticos_n_4448471.html
- El Hachmi, N. (2015). *La filla estrangera*. Barcelona: Edicions 62.
- Ema, J. E. y Sandoval, J. (2003). Mirada caleidoscópica al construccionismo social. *Política y Sociedad*, 40(1), 5-14.
- EQUITAS (International Centre for Human Rights Education) y OHCHR (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights). (2011). *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators*. Montreal: EQUITAS Y OHCHR.
- España, Ministerio de la presidencia. (2009). Plan de derechos humanos. Aprobado por Acuerdo del Consejo de Ministros de 12 de diciembre de 2008. Gobierno de España. Madrid.
- Etxebarria, L. (1998). *Beatriz y los cuerpos celestes*. Barcelona: Destino.
- Etxebarria, L. (2000). *La Eva futura; La letra futura*. Barcelona: Destino.
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas y Madrid: Comisión europea.
- EURYDICE (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Comisión europea.
- Federació Catalana d’ONG pels Drets Humans. (2009). Diagnòstic de la Formació en Drets Humans a Catalunya. Barcelona.

- Felouzis, G. y Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales* 2009/5, 180, 92-100. DOI 10.3917/arss.180.0092
- Felouzis, G., Liot, F., y Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. France: Éditions du Seuil.
- Fernández, E., Tejedor, M., Quintano, J. (2012). Matrices para el desarrollo de una racionalidad intercultural abierta a la alteridad. *Tabanque Revista pedagógica*, 25, 39-62.
- Flowers, N. (2000). *The Human Rights Education Handbook: Effective Practices for Learning, action and Change*. Minneapolis, Minnesota: Human Rights Resource Center, University of Minnesota.
- Flowers, N. (Ed.) (2007). *Compassio. Manual on human rights education for children*. Budapest: Council of Europe.
- Gabilondo, A. (1997). *Trazos del eros. Del leer, hablar y escribir*. Madrid: Tecnos.
- Gabilondo, A. (2010). *Alguien con quien hablar*. Madrid: Santillana Ediciones Generales S.L.
- Generalitat de Catalunya. (2009). Llei 12/2009 del 10 de juliol, d'Educació. Quaderns de legislació, 82. Barcelona.
- Generalitat de Catalunya. (2009). *Pacte Nacional per a la immigració. Un pacte per a viure junts i juntes*. Departament Acció Social. Recuperado de http://www.gencat.cat/eapc/revistes/RCDP/Documents_interes/RCDP_40/4A_Pacte_Nacional_Immigracio_ca_doc_final_rcdp40.pdf
- Generalitat de Catalunya. (2012). *Pacte Nacional per a la Immigració Comissió de seguiment. Document de consens*. Departament de Benestar Social i Família. Recuperado de http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2012/03/21/17/00/2f161297-9add-42aa-88a0-5ae5a4400940.pdf
- Generalitat de Catalunya. (2014). *Plan de ciudanía y de las migraciones: horizonte 2016*. Departament de Benestar Social i Família. Direcció General per a la Immigració. Recuperado de <http://gencat.cat/benestarsocialifamilia/inmigracio>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica* [Traducción de Estrada, A. M., Diazgranados, S. (Comp.)]. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Goetz, J. P. y LeCompte M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldbart, J. y Hustler, D. (2005). Ethnography. En Somekh, B. y Lewin, C. *Research methods in the social science* (pp. 16-22). London: Sage publications.

- Granata, A. (2010). Di padre in figlio, di figlio in padre. Il ruolo innovativo delle seconde generazioni nelle comunità religiose di minoranza. *Mondi Migranti*, 2, 88-100.
- Gratacós, P. y Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Grau, A. (2006). IES Tarradell. La vida por dentro. *Cuadernos de pedagogía*, 354, 56-75.
- Grupo L.A.C.E. (2013). *Los estudios de caso*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Depósito digital. <http://hdl.handle.net/2445/33367>
- Guasch, O. (1997). Observación participante. *Cuadernos metodológicos Centro de Investigaciones Sociológicas*, 20, 35-46.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.
- Gubrium, J. F. y Holstein, J.A. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. New York, London: The Guilford press.
- Guessous, N. (2012). Women's rights in Muslim societies: Lessons from the Moroccan experience. *Philosophy & Social Criticism*, 38, 525-533.
- Guillén, A. (2015, Junio 24). Naciones Unidas evalúa los derechos humanos en España. *El diario*. Recuperado de http://www.el-diario.es/agendapublica/blog/hicimos-nuevo-ONU-verguenzas-España_6_402169802.html
- Ho, C. (2011). Respecting the presence of others: school micropublics and everyday multiculturalism. *Journal of Intercultural studies*, 32 (6), 603-619.
- Honeck, E.; Madsen, A., y Meliksetian, L. (2012). *Teacher compendium for human rights education*. United States of America: Institute for the development of gifted education. University of Denver.
- Ibáñez, M. J. (2013, Mayo 11). Generalitat y PSOE exigen la retirada de la LOMCE. *El Periódico*, p.34.
- Institut de Drets Humans de Catalunya. (2012). *La inclusión de los derechos humanos en las políticas públicas. Informe sobre el Plan de derechos humanos español y recomendaciones para el futuro*. Huri-age consolider ingenio 2010. Recuperado de <http://www.tiempodelosderechos.es/docs/jul12/i24.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). Cifras de Población a 1 de enero de 2015. Estadística de Migraciones 2014. Datos Provisionales. Notas de prensa. 25 de junio.
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). Encuesta de Condiciones de Vida (ECV-2014) Resultados definitivos. Notas de prensa. 26 de mayo.
- Iñiguez, L. (2003). *La psicología social en la encrucijada postconstruccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad, acción*. En XII Encontro Nacional da ABRAPSO. Estratégias

- de invenção-a Psicologia social no contemporâneo. Porto Alegre. Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Izaola, A. y Zubero, I. (2015). La cuestión del otro: forasteros, extranjeros, extraños y monstruos. *Papers*, 100 (1), 105-129. [Http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.649](http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.649)
- Jones, L. y Somekh, B. (2005). Observation. En Somekh y Lewin. *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 138-145). London: Sage publications.
- Kazepides, T. (2012). Education as dialogue. En Besley, T. y Peters M. A. (Eds.). *Interculturalism, Education and Dialogue* (pp.76-86). New York: Peter Lang.
- Keller, J. G. (2012). Intercultural dialogue and the dialogism of life. En Besley, T. y Peters M. A. (Eds.). *Interculturalism, Education and Dialogue* (pp.113-121). New York: Peter Lang.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2001). Entrevista a Will Kymlicka. Pensar el multicturalismo. *ICONOS, Revista de Ciencias Sociales*, 10, 118-129.
- Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, Failure, and the Future*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Kymlicka, W. y Walker, K. (2012). *Rooted Cosmopolitanism: Canada and the World*. Vancouver, Toronto: UBC Press.
- Lagomarsino, F. y Ravecca, A. (2012). Percorsi interrotti: le migrazioni come evento critico nella capitalizzazione e spendibilità del capitale umano. *Mondi Migranti*, 2, 105-12.1
- Lara, J. y Acebal, L. (2014). Derechos Humanos en España: Un balance crítico. *Encuentros multidisciplinares*, 16 (46), 47-53.
- Lévi-Strauss, C. (1952/2007). *Race et histoire*. Barcelone: Editions Gallimard.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa 8/2013. Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, de 9 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, núm. 295. 10 de diciembre de 2015.
- Lleixà, T. (2007). Cos, identitat i diversitat cultural. Presentació. *Temps d'Educació*, 33, 7-9.
- López, M. (2011). *La educación para la ciudadanía y derechos humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. 1019.
- Lupo, L. (2012). *Filosofia della Serendipity*. Napoli: Alfredo Guida Editore.
- Magendzo, A. (1989). En torno a la relación entre curriculum y derechos humanos. Una primera reflexión. *Currículo, Escuela y Derechos Humanos*, 19-42.

- Mahía, R. y Arce, R. (2014). Pobreza de la población extranjera en España. En *Anuario de la Inmigración en España 2013* (pp.135-162). <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioCIDOBInmigracion/article/view/287325> [Consulta: 28-10-15]
- Marín, M. A. (2012). Nuevos protagonistas, nuevas identidades. En Rodríguez, M. y Llopís, C. (Coords.). *Otra educación es posible* (pp. 45-73). Madrid: Narcea.
- Marín, M. A. (2013, septiembre). *Identidades físicas y digitales en un mundo global interconectado*. Ponencia presentada al XVI Congreso nacional y II Congreso internacional de Modelos de investigación educativa. Alicante, España.
- Martínez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Morata: Madrid.
- Mayor Zaragoza, F. (2011). *Delito de silencio. Ha llegado el momento. Es tiempo de acción*. Barcelona: Comanegra. http://www.fund-culturadepaz.org/doc/Delito_de_silencio.pdf
- Mayoral, V. (2007). El debate ideológico. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 66-69.
- Moncho, J. R. (2000). *Ética de los Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.
- Moro, M. R. (2012). Accueillir les enfants du monde. En Thuram, L. *Pour l'égalité*. (pp. 177-182). Paris: J'Ai Lu.
- Muiznieks, N. Commissioner for Human Rights of the Council of Europe (2013). *Report. Following his visit to Spain from 3 to 7 June 2013*. CommDH(2013)18
- Naciones Unidas (2012). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Asamblea General. A/RES/66/137
- Naciones Unidas (2014). *Informe nacional presentado con arreglo al párrafo 5 del anexo de la resolución 16/21 del Consejo de Derechos Humanos. España*. (A/HRC/WG.6/21/ESP/1). Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/UPR/Pages/ESSession21.aspx>
- Naciones Unidas (2014). *Recopilación preparada por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos con arreglo al párrafo 15b) del anexo de la resolución 5/1 del Consejo de Derechos Humanos y al párrafo 5 del anexo de la resolución 16/21 del Consejo. España*. (A/HRC/WG.6/21/ESP/2). Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/UPR/Pages/ESSession21.aspx>
- Naciones Unidas (2014). *Resumen preparado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos con arreglo al párrafo 15c) del anexo de la resolución 5/1 del Consejo de Derechos Humanos y al párrafo 5 del anexo de la resolución 16/21 del Consejo. España*. (A/HRC/WG.6/21/ESP/3). Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/UPR/Pages/ESSession21.aspx>
- Naciones Unidas (2015). *Informe del Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal. España*. (A/HRC/29/8). Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/UPR/Pages/ESSession21.aspx>

- Naciones Unidas (2015). *Informe del Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal. España. Adición. Observaciones sobre las conclusiones y/o recomendaciones, compromisos voluntarios y respuestas del Estado examinado (A/HRC/29/8)*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/UPR/Pages/ESSession21.aspx>
- NESSE network of experts. (2008). *Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A Synthesis of research findings for policy-makers*. European Commission's Directorate- General for Education and Culture. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*, OECD Education Working Papers, No. 22, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/227131784531>
- OECD Reviews of Migrant Education (2010). *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*. OECD. <http://www.oecd.org/dataoec/47/49/44870913.pdf>
Consultado 15/09/2011
- Okin, S. M. (1999). *Is multiculturalism bad for women?* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Onghena, Y. (2011). *Por un espacio cultural europeo. Diversidad y complejidad*. Documentos CIDOB. Dinámicas interculturales 16. Recuperado en: http://www.cidob.org/publicaciones/series_pasadas/documentos/dinamicas_interculturales/por_un_espacio_cultural_europeo_diversidad_y_complejidad
- Organización Internacional para las Migraciones. (2010). *Diálogo internacional sobre la migración*. Taller intermedio relativo a migración y transnacionalismos: oportunidades y desafíos. 9 y 10 de marzo de 2010. Documento de trabajo. Recuperado de <http://www.iom.int/> Consultado el 13 de agosto de 2015.
- OSCE/ODIHR, Council of Europe, UNESCO and OHCHR (2009). *Human Rights Education in the school systems of Europe, Central Asia and North America: A compendium of good practice*. Warsaw: OSCE.
- OSCE/ODIHR. (2007) *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Warsaw, Poland: OSCE/ODIHR. <http://www.osce.org/odihr/29154?download=true>.
- OSCE/ODIHR. (2012). *Guidelines on Human Rights Education for Secondary Schools Systems*. Warsaw, Poland: OSCE.
- Osler, A. (2008). Human Rights Education: the foundation of education for democratic citizenship in our global age. En Arthur, J. Davies, I., y Hahn, C. (Eds.). *The sage handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 455-467). Los Angeles, London, New Delhi, Singapur: SAGE.
- Osler, A. (2014). Democracy and diversity in schools: recognising political realities and re-imagining the nation. En The EWC Statement Series 4th issue. *Highlighting current trends, research and scholarly debates*. (pp. 21-26). Oslo: The European Wergeland Centre.

- Osler, A. (2015). The stories we tell: exploring narrative in education for justice and equality in multicultural contexts. *Multicultural Education Review*, 7 (1-2), 12-25.
- Osler, A. (2015). Human Rights Education, postcolonial scholarship, and action for social justice. *Theory & Research in Social Education*, 43 (2), 244-274.
- Osler, A. y Starkey, H. (1999). Rights, Identities and Inclusion: European action programmes as political education. *Oxford Review of Education*, 25 (1-2), 199-215.
- Osler, A. y Starkey, H. (2004). *Estudio acerca de los avances en educación cívica en los sistemas educativos: prácticas de calidad en países industrializados*. Informe preparado para el Banco Interamericano de Desarrollo Red de Educación del Diálogo de Política Regional. Presentado por Oficina Internacional de Educación UNESCO. Recuperado en: <http://services.iadb.org/wmsfiles/products/Publications/762834.pdf>
- Osler, A. y Starkey, H. (2005). Changing citizenship. Democracy and inclusion in education. Open University press. Glasgow: McGraw-Hill.
- Osler, A. y Starkey, H. (2006) Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21 (4), 433-466.
- Osler, A. y Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Staffordshire, England: Trentham books.
- Palou, B. (2010). *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 392.
- Palou, B. (2013). Joves d'origen estranger, integració i immigració a Espanya. *Temps d'Educació*, 44, 139-15.
- Pàmies, J. (2008). Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona. Col·lecció Aportacions (32), Observatori Català de la Joventut. Generalitat de Catalunya.
- Pàmies, J., Bertran, M., Ponferrada, M., Narciso, L., Sellam, M. A., y Casalta, V. (2013). Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya. *Temps d'Educació*, 44, 191-207.
- Panikkar, R. (2001). *El diálogo indispensable. Paz entre las religiones*. Barcelona: Ediciones Península.
- Parlamento Europeo. (2015). *Informe sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE*. (2015/2139(INI)) Comisión de Cultura y Educación. 21.12.2015 A8-0373/2016
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Barcelone: Gallimard.
- Perinat, A. (Coord.) (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.

- Pla d'Educació de Ciutat Vella 2013-2018. Recuperado de ajuntament.barcelona.cat/ciutatvella/ca/educacio-pla-educacio-2013-2018. Consultado el 8 de marzo de 2016.
- Pla Educatiu d'Entorn del Raval. Recuperado de <http://www.xtec.cat/dtvallesocc/fotos/jornadaPEE/documents/CiutatVella.pdf>. Consultado el 4 abril de 2016.
- Planas Bou, C. (2015, Octubre 29). La Europa enjaulada. *El Periódico*, pp.14-15.
- Postico, D. (2015, Agosto 21). París y Londres se alían para blindar la frontera de Calais. *El Periódico*, pp. 10-11
- Pozzi, S. (2011). Compiti e ruoli familiari presenti e futuri degli adolescenti figli di immigrati. *Mondi Migranti*, 1, 154-172.
- Puyol, A. (2008). Derechos humanos y multiculturalismo. *Enrahonar*, 40/41, 67-81.
- Queirolo, L. (2006). *Il fantasma delle bande e la costruzione sociale della paura. Una ricerca etnografica sui giovani latinos fra Genova e Barcellona*. Working papers del Dipartimento di studi sociali e politici. Università degli studi di Milano
- Queirolo, L. (2012). The social construction of the youth-migration nexus in contemporary Spain. A critical overview. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3, 3-33.
- Quiroga, V. y Guasch, C. (2014). La afectación de salud mental en la población infantil y adolescente en situación de riesgo en Cataluña. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 137-155.
- Rahona, M. y Morales, S. (2013). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.
- Rengel, M. (2006). El barrio del Raval. Experiencias educativas del trabajo en red. *Educación social* 32, 93-103.
- Rey, F. (2015, Abril 27). Los derechos humanos en España: Un balance crítico. *Agendapublica*. Recuperado de <http://agendapublica.es/los-derechos-humanos-en-espana-un-balance-critico/>
- Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación (pp. 15-29). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, L. (2007). *La autoestima. Nuestra fuerza secreta*. Madrid: Espasa Libros.
- Romero, C. G. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro*, 8, 9-26.
- Rossmann, G. B. y Rallis, S. F. (1998). *Learning in the Field. An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Sabariego, M. (2010). Etnografía y estudio e casos. En Nieto Martin, S. (Ed). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 425-446). Madrid: Dykinson.
- Sabariego, M., Vila, R., y Sandín, M.P. (2014). El análisis cualitativo de datos con Atlas.ti. *Revista d'Innovació i recerca en educació*, 7 (2).
- Sánchez, A. y Sandín, M.P. (2013). Joves immigrants i persistència acadèmica: què ens diuen les seves xarxes personals? *Temps d'Educació*, 44, 177-190.
- Sancho Gil, J.M., Hernández-Hernández, F., Arrazola, J., Fendler, R., Padilla-Petry, P., Herraiz, F. (2014). Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional. Descolonitzant la mirada sobre l'altre. En M. Garcia (Coord.). *Recerca i immigració VI*. (pp. 29-50). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. Direcció General per a la Immigració.
- Sandín, M. P. et al. (2014). Resiliència, immigració i èxit escolar. *Temps d'Educació*, 46, 11-31.
- Sargatal, M. A (2001). Gentrificación e inmigración en los centros históricos: El caso del barrio del Raval en Barcelona. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94 (66). <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-66.htm>
- Schütz, A. (2012). El forastero; ensayo de psicología social. En Simmel, G. *El extranjero. Sociología del extraño* (pp. 27-42). Madrid: Sequitur.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Serra, C. y Paludàrias, J. M. (2010). Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Silva, M. (1989). *De madrugada*. Madrid: Bitácora.
- Simmel, G. (2012). *El extranjero. Sociología del extraño*. Madrid: Sequitur.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Síndic de Greuges. (2008). *La segregación escolar en Cataluña. Informe Extraordinario*. Barcelona.
- Somekh, B. y Lewin, C. (2005). *Research methods in the social sciences*. London: Sage publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (1998). Case Studies. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 86-109). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. *The sage handbook of qualitative research* (3ªed.) (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Stark, S. y Torrance, H. (2005). Case study. En Somekh, B. y Lewin, C. *Research methods in the social sciences* (pp. 33-40). London: Sage publications.
- Stearns, E. (2004). Interracial friendliness and the social organization of schools. *Youth & Society*, 35, 395-419.
- Tamayo, J. J. (2015, Febrero 28). La catequesis regresa a las escuelas. *El Periódico*, pp.3
- Taylor, S. J. y Bogan, R. (1987/1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. (2ª Reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Tibbitts, F. (1995). Planning for the future: Human rights in schools. En Swennenhuis, R. (Ed). *Handbook for Helsinki Committees: A Guide in Monitoring and Promoting Human Rights, and NGO Management*. Vienna: International Helsinki Federation for Human Rights.
- Tibbitts, F. (2002). Nuevos modelos de educación en derechos humanos. *Derechos humanos idela*, 75-80. Recuperado en <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24461.pdf>
- Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for Human Rights Education, *International Review of Education*, 48 (3-4), 159-171.
- Tibbitts, F. (2005). Transformative learning and human rights education: Taking a closer look. *Intercultural Education*, 16 (2), 107-113.
- Tibbitts, F. (2015). *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*. Paris, Warsaw & Washington DC: UNESCO, CoE, OSCE/ODIHR y the Organization of American States.
- Tibbitts, F., Kirchsclaeger, P. G. (2010). Perspectives of research on human rights education. *Journal of Human Righths Education*, 2 (1), 8-29.
- Tort, A. (2013). *Èxit educatiu, inclusió social i immigració. Algunes consideracions*. Fundació CatDem. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Triandafyllidou, A. (2012). *Handbook of tolerance and diversity in Europe*. (ACCEPT-PLURALISM; 2012/02.2). San Domenico di Fiesole: European University Institute. Robert Schuman Centre for Advanced Studies.
- UNESCO y OACNUDH. (2006). *Plan de Acción. Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*. Nueva York y Ginebra: UNESCO y OACNUDH.
- UNESCO y OACNUDH. (2012). *Plan de Acción. Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Segunda etapa*. Nueva York y Ginebra: UNESCO y OACNUDH.
- UNESCO. (2010). *Informe mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>
- UNESCO. (2010). *Resumen Informe mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*.

- UNESCO. (2011). *Contemporary Issues in Human Rights Education*. Paris: UNESCO (Education Sector).
- UNESCO. (2013). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO.
- UNESCOCAT, Centre UNESCO de Catalunya. (2010). *Juventuts diverses en una societat diversa. Quaderns de recerca, núm 1*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Unicef Comité Español.
- United Nations Declaration on Human Rights Education and Training by resolution (2011). 66/137, 19 December.
- USTEC-STEs. (2011) Centres d'atenció educativa preferent: una assignatura pendent. *Docència*. Consultado en <http://www.sindicat.net/eleccions/pub/p/d18.pdf>
- Valcárcel, A. (2002). *Ética para un mundo global*. Madrid: Temas de hoy.
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 12, 1-23. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122ART6.pdf>
- Vallet, O. (2012). Un monde de religion(s). En Thuram, L. *Pour l'égalité*. (pp. 127-130). Paris : J'Ai Lu.
- Van Driel, B., Darmody, M., Kerzil, J. (2016). *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Van Zanten, A. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 155-169.
- Vargas, K. (2008). *Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias*. Ciudad: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació. En http://cultura.gencat.cat/web/.content/sscc/gt/arxiu_gt/diversidad_cultural_conceptos_estrategias.pdf
- Vázquez, M. A. (2014, Julio 11). Sin noticias del Plan Nacional de Derechos Humanos. *El País*. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/3500-millones/2014/07/sin-noticias-del-plan-nacional-de-derechos-humanos--1.html>
- Waldenfels, B. (2008). *Fenomenologia dell'estraneo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Werbner, P. (2012). Multiculturalism from above and below: Analysing a political discourse. *Journal of Intercultural Studies*, 33 (2), 197-209.

- Wieviorka, M. (2012). Multiculturalism: A concept to be redefined and certainly not replaced by the extremely vague term of interculturalism. *Journal of Intercultural Studies*, 33 (2), 225-231.
- Wieviorka, M. (2012). Le sociologue et l'éducation à la pluralité. En Thuram, L. *Pour l'égalité*. (pp. 107-114). Paris: J'Ai Lu.
- Wortham, S. y Jackson, K. (2008). Educational constructionisms. En Gubrium, J., y Holstein, J. *Handbook of constructionist research* (pp. 107-127). New York, London: The Guilford press.
- Yagüe, A. M. (2012, Febrero 1). El PP elimina Ciudadanía para dar satisfacción al sector ultracatólico. *El Periódico*, pp. 28-29.
- Yagüe, A. M. (2012, Mayo 22). Wert eliminará el rechazo a la homofobia del currículo escolar. *El Periódico*, p. 5.
- Yagüe, A. M. (2012, Agosto 4). El PP deja irreconocible la materia de Ciudadanía creada por el PSOE. *El Periódico*, p. 24.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. (3ª ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zapata-Barrero, R. y de Witte, N. (2007). *WP2 Spanish report on migration and multiculturalism discourses*. Report prepared for the project A European Approach to Multicultural Citizenship. Legal Political and Educational Challenges (EMILIE R). <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/spanish-report-on-migration-and-multiculturalism-discourses>
- Zapata-Barrero, R. y Garcés-Mascreñas, B. (2010). *Tolerance and diversity discourses in Spain*. (ACCEPT-PLURALISM; 2010/04; 1). Overview National Discourses; Background Country Reports. San Domenico di Fiesole: European University Institute. Robert Schuman Centre for Advanced Studies.
- Zapata-Barrero, R. (2005). Los tres discursos de la inclusión de la inmigración en la UE: pobreza, discriminación y desigualdad de derechos. *Ekonomi Gerizan*, XIII, 206-223.
- Zapata-Barrero, R. (2013). *New knowledge about Spain*. (ACCEPT-PLURALISM; 2013/17). San Domenico di Fiesole: European University Institute. Robert Schuman Centre for Advanced Studies.

ANEXOS (VER CD)

ANEXO I. Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos.

ANEXO II. Carta del Consejo de Europa sobre educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos.

ANEXO III. Proyectos Europeos relacionados con la Educación en derechos humanos y diversidad cultural.

ANEXO IV. Declaración Universal de los Derechos Humanos

ANEXO V. Currículo ciencias sociales, geografía e historia. ESO, decreto 143/2007

ANEXO VI. Currículo desarrollo personal y la ciudadanía. ESO, decreto 143/2007

ANEXO VII. Acuerdo Estado español y santa sede

ANEXO VIII. Real Decreto 1631/2006. ESO. Educación para la ciudadanía y derechos humanos y la Educación ético-cívica

ANEXO IX. Cursos realizados en Educación en Derechos Humanos

ANEXO X. Cuestionario percepción EDH profesores

ANEXO XI. Cuestionario percepción EDH alumnos

ANEXO XII. Documento negociación con el centro.

ANEXO XIII. Ejercicio temperatura derechos humanos del centro

ANEXO XIV. Información exposición proyecto "Capturant identitats"

ANEXO XV. Documento conjunto actividad clase defensor del pueblo

ANEXO XVI. Declaración Universal de Derechos Humanos de lectura fácil