

ejercicios

arlo

prácticos

eta

para

zehar-lerro

diferentes

ezberdinetarako

áreas y

ariketa

líneas

praktiko

transversales

batzuk

MATERIALES PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS GIZA ESKUBIDEEN HEZKUNTZARI BURUZKO BALIABIDEAK

EDUCACIÓN SECUNDARIA: ESO Y BACHILLERATO
BIGARREN HEZKUNTZA: DBH ETA BATXILERGOA





Materiales para la educación en Derechos Humanos

**Ejercicios prácticos para
diferentes áreas y líneas transversales**

**Educación Secundaria: ESO y Bachillerato
Versión en castellano**

Gorka Azkarate, Lourdes Errasti, Maite Mena

NOTA

Este trabajo, que aparece publicado para su difusión y mejor aprovechamiento en los centros educativos, es fruto de una beca concedida por la institución del Ararteko. No obstante, tanto el trabajo realizado como el contenido de esta carpeta de ejercicios, en euskera y en castellano, deben ser atribuidos a sus autores.

La publicación de estos materiales pretende su mayor divulgación y utilización. Por lo tanto, se permite y se anima su reproducción por cualquier tipo de medio, excepto con fines comerciales.

© ARARTEKO

© Autores: Gorka Azkarate, Lourdes Errasti, Maite Mena

Fotocomposición: EPS, S.L., Vitoria-Gasteiz

Impresión: Gráficas Santamaría, S.A., Vitoria-Gasteiz

D.L.: Vi-28/2000

Lo que no es tradición es plagio (Anónimo)

ÍNDICE GENERAL

(En los anexos 6 y 7, al final de la carpeta, se encontrarán otros dos índices que agrupan los ejercicios prácticos por áreas o materias del currículum, y por líneas transversales y áreas de interés)

• Agradecimientos	9
• Introducción	11

EJERCICIOS

Número	Título	Página
Ejercicio nº 1	La Declaración	21
Ejercicio nº 2	La Declaración	23
Ejercicio nº 3	La Declaración	25
Ejercicio nº 4	La Declaración	27
Ejercicio nº 5	La Declaración y la esclavitud	29
Ejercicio nº 6	La Declaración y la tortura	31
Ejercicio nº 7	La Declaración	33
Ejercicio nº 8	La Declaración	35
Ejercicio nº 9	La Declaración	37
Ejercicio nº 10	La Declaración	39
Ejercicio nº 11	La Declaración y Galileo Galilei	41
Ejercicio nº 12	La Declaración y el Gran Hermano	43
Ejercicio nº 13	La Declaración y los refugiados	45
Ejercicio nº 14	La Declaración	47
Ejercicio nº 15	La Declaración	49
Ejercicio nº 16	La Declaración	51
Ejercicio nº 17	La Declaración	53
Ejercicio nº 18	La Declaración y la libertad de opinión	55
Ejercicio nº 19	La Declaración	57
Ejercicio nº 20	La Declaración y el derecho al voto	59
Ejercicio nº 21	La Declaración y la ayuda al desarrollo	61
Ejercicio nº 22	La Declaración y el derecho al trabajo	63
Ejercicio nº 23	La Declaración y el derecho al ocio	65

Ejercicio nº 24	La Declaración y la pobreza	67
Ejercicio nº 25	La Declaración y el derecho a la educación	69
Ejercicio nº 26	La Declaración y las culturas	71
Ejercicio nº 27	La Declaración	73
Ejercicio nº 28	La Declaración	75
Ejercicio nº 29	La Declaración	77
Ejercicio nº 30	Destilación de flores	79
Ejercicio nº 31	Perfume de flores	81
Ejercicio nº 32	Flores para el desarrollo	83
Ejercicio nº 33	Cámara de gas	85
Ejercicio nº 34	La tecnología de los incas	87
Ejercicio nº 35	Juguetes reciclados	89
Ejercicio nº 36	Los Derechos Humanos en nuestro país	91
Ejercicio nº 37	El poblado y la torre	95
Ejercicio nº 38	La pena de muerte y el Quijote	97
Ejercicio nº 39	Los güipiles	99
Ejercicio nº 40	Norte y Sur	101
Ejercicio nº 41	Buscando trabajo	103
Ejercicio nº 42	El lenguaje y la mujer	105
Ejercicio nº 43	Las minas antipersona	107
Ejercicio nº 44	La realidad de las minas antipersona	109
Ejercicio nº 45	El mapamundi	113
Ejercicio nº 46	Crea tu propia ONG	115
Ejercicio nº 47	Injusticias	117
Ejercicio nº 48	Los Derechos de los niños y de las niñas	119
Ejercicio nº 49	La Historia y los derechos de los niños y las niñas	121
Ejercicio nº 50	La evolución de los Derechos Humanos	123
Ejercicio nº 51	Distintas ONGs	125
Ejercicio nº 52	El Banco de los Pobres	127
Ejercicio nº 53	¿Dónde está Timor Oriental?	129
Ejercicio nº 54	Derechos Humanos recortables y publicidad	131

Ejercicio nº 55	¿Hobbes o Rousseau?	133
Ejercicio nº 56	Malthus	135
Ejercicio nº 57	Misiles o territorio. Juego	137
Ejercicio nº 58	El juego del lápiz	139
Ejercicio nº 59	¿En qué se parece Hitler y Gandhi?	141
Ejercicio nº 60	Tres cartas desde la República de Bananalandia	143
Ejercicio nº 61	Conceptos básicos de economía	147
Ejercicio nº 62	Dos modos de jugar	149
Ejercicio nº 63	Derechos Humanos a ordenar	151
Ejercicio nº 64	Cómo analizar libros de texto	153
Ejercicio nº 65	Desarrollo. Conceptos básicos. Definiciones	155
Ejercicio nº 66	Economía-desarrollo. Vocabulario básico	157
Ejercicio nº 67	El juego del tirano	159
Ejercicio nº 68	Vocabulario. Desarrollo	161
Ejercicio nº 69	Vocabulario. Desarrollo	165
Ejercicio nº 70	Experimentos de psicología	167
Ejercicio nº 71	Economía del desarrollo	169
Ejercicio nº 72	La historia de la humanidad en dibujos	171
Ejercicio nº 73	Lenguas primitivas, lenguas modernas	173
Ejercicio nº 74	Esclavitud	175
Ejercicio nº 75	Las revoluciones culturales	177
Ejercicio nº 76	Stories told by young people	181
Ejercicio nº 77	Paradoja demográfica	183
Ejercicio nº 78	Nacionalismo	185
Ejercicio nº 79	¿Qué es la ayuda al desarrollo?	189
Ejercicio nº 80	Sectas	191
Ejercicio nº 81	El teléfono estropeado	195
Ejercicio nº 82	Y tú, ¿por qué te mosqueas?	197
Ejercicio nº 83	Dos sentencias	203
Ejercicio nº 84	Stop Volden & The guardian angels	205
Ejercicio nº 85	Análisis CODA	209

Ejercicio nº 86	Discusión silenciosa	211
Ejercicio nº 87	¿En qué lado estás? I	213
Ejercicio nº 88	¿En qué lado estás? II	215
Ejercicio nº 89	Arte creativo	217
Ejercicio nº 90	Crea tu propio eslogan	219
Ejercicio nº 91	The colours	221
Ejercicio nº 92	Francés. Colores	223
Ejercicio nº 93	La campana de Gauss	225
Ejercicio nº 94	Saludos	227
Ejercicio nº 95	¿Quién empezó?	229
Ejercicio nº 96	El juego del camino hacia el desarrollo	231
Ejercicio nº 97	A un inmigrante le gustaría tener tus problemas	237
Ejercicio nº 98	Juego para demócratas	239
Ejercicio nº 99	Cómo se reparte la tarta	241
Ejercicio nº 100	Ayuda al desarrollo. ¿Para qué? I	243
Ejercicio nº 101	Ayuda al desarrollo. ¿Para qué? II	245
Ejercicio nº 102	El conflicto oculto	247
Ejercicio nº 103	El "juego" de las minas	251
Ejercicio nº 104	El Tercer Mundo	253
Ejercicio nº 105	¿Qué puedo hacer yo?	255

ANEXOS

Anexo 1	Declaración Universal de los Derechos Humanos. Versión completa y en lenguaje sencillo	A-3
Anexo 2	Fuentes utilizadas en los ejercicios	A-15
Anexo 3	Criterios de evaluación de los materiales	A-19
Anexo 4	Listado de algunas ONGs y asociaciones	A-23
Anexo 5	Bibliografía por temas	A-25
Anexo 6	Índice de ejercicios por líneas transversales y áreas de interés	A-37
Anexo 7	Índice de ejercicios por áreas o materias del currículum de la Educación Secundaria (ESO y Bachillerato)	A-41

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a la institución del *Ararteko* la oportunidad que nos ha ofrecido para realizar estos materiales didácticos. Queríamos en especial agradecer su ayuda a Fermín Barceló, cuya experiencia y capacidad de comunicación nos han sido de gran ayuda en la elaboración de este trabajo.

No podemos olvidar aquí a Rubén Díaz de Corcuera, Maider Ortiz de Martioda, Kerman Azkarate, Estibaliz Mena y a Eduardo Benito, sin cuya colaboración y amistad de este trabajo quizás no habría llegado a ver la luz.

Cuando teníamos unos 270 ejercicios didácticos diseñados, cada uno de ellos en un solo idioma, gracias a la ayuda de la institución del *Ararteko*, hicimos llegar los ejercicios, divididos en bloques agrupados por materias, a profesores y profesoras de la CAV. Teníamos especial interés en que los materiales fueran experimentados en aulas, dentro de clases del tipo ordinario. Varios profesores y profesoras en activo han tenido la generosidad de remitirnos sugerencias, críticas y su valoración de algunos de los ejercicios. Hemos procurado atender a las indicaciones que, puesto que partían de la práctica experimental, para nosotros han tenido gran valor.

Queremos agradecer desde aquí a todos los profesores y profesoras que se tomaron la molestia de analizar nuestras propuestas didácticas y, en especial, a aquellos que no sólo las experimentaron, sino que incluso se pusieron en contacto con nosotros para transmitirnos sus puntos de vista. Mil gracias, por lo tanto a:

Estrella Alonso, La Inmaculada-Hijas de Jesús-Bilbao

José Manuel Antolín, IES, Zalla

M^a Mercedes Cerezo, IES Rekaldeberri-Bilbao

Iñaki de la Cotesa, IES, Muskiz

M^a José Delgado, IEFPS Ategorri Tartanga-Erandio

José Manuel de la Fuente, Centro Profesional Otxarkoaga

Alicia Llano, IES Artaza-Romo

Emilio Martínez, IES Artaza-Romo

Clara Julia Moreno, IES Fadura-Getxo

M^a Dolores Moreno, IES Julio Caro Baroja-Getxo I

Amaia Parra, IES Dolores Ibarruri

Elena Puignau, IES Artaza-Romo

Pedro A. Santamaría, IES Fadura-Getxo

Carmen Urdiales, IES Artaza-Romo

Itziar Uriagereka, IES Fadura-Getxo

Y rogamos se nos perdone si hemos extraviado alguna de las cartas que se nos han remitido, hemos comprendido mal lo que se nos ha querido comunicar o no hemos atendido suficientemente a alguna sugerencia.

Debemos agradecer también la revisión de los ejercicios efectuada, antes de su publicación, por diferentes profesionales del Instituto de Desarrollo Curricular (IDC), así como a las editoriales o instituciones que han autorizado la reproducción de sus textos.

Gorka Azkarate, Lourdes Errasti y Maite Mena

Vitoria-Gasteiz, 1999

Introducción

INTRODUCCIÓN

Planteamientos generales

Nuestro planteamiento, al preparar estos materiales didácticos, ha sido el llegar lo más directamente posible al profesional o la profesional dedicado a la enseñanza de un área o materia en un centro de enseñanza.

Cuando la institución del Ararteko ofreció una beca para un proyecto de educación en los Derechos Humanos, nuestra apuesta fue por lo que nosotros considerábamos que más posibilidades tenía de conectar con el profesor o profesora de área. Aunque la educación en Derechos Humanos genera muchísimos debates de tipo teórico, nosotros desde el principio optamos por desarrollar un proyecto destinado a la aplicación práctica. Creíamos que un texto básicamente teórico conectaría más difícilmente con el profesorado en activo, siempre preocupado con conseguir hacer asimilar los contenidos propios de sus áreas.

Hemos pretendido producir materiales didácticos útiles para la educación en Derechos Humanos mediante ejercicios que sirvan de ejemplo de cómo se puede llevar a cabo esta labor educadora dentro del horario lectivo. Hemos procurado que los ejercicios sean asequibles a cualquier enseñante y que los medios materiales necesarios sean siempre de fácil acceso.

Al final, en forma de anexo, aparece una bibliografía comentada en la que se presta especial atención a los libros de educación en Derechos Humanos y a las guías de recursos.

Objetivos

Hemos querido preparar material didáctico dirigido sobre todo a profesores y profesoras de Educación Secundaria: ESO y Bachillerato.

Nuestro deseo inicial era que, en la medida de lo posible, se trabajara en grupos dinámicos, evitando las clases magistrales, que los alumnos y alumnas participaran de una manera lo más activa posible. Luego hemos visto que convenía también ofrecer otro tipo de modelos al profesorado, modelos más clásicos quizás.

Nuestro **objetivo básico** es difundir ciertos valores éticos, como hace por ejemplo Amnesty International. Hemos tomado la *Declaración Universal de Derechos Humanos del 10/12/1948* como documento base. Creemos que todo el mundo debe conocer los Derechos Humanos tal y como fueron redactados, y que todo el mundo tiene el deber de respetarlos y hacerlos respetar. La Declaración Universal supone hoy por hoy uno de los pocos referentes universales, una especie de reglas de juego, de código ético universal con que la humanidad se ha dotado a sí misma. Conocer cuáles son los Derechos Humanos redactados y aprobados hace ya más de cincuenta años, nos parece totalmente necesario.

Hemos pensado que, lo mismo que la habilidad de sumar no es únicamente útil para el área de matemáticas, los Derechos Humanos, su análisis y difusión no deben ser relegados a una sola de las áreas o materias. Por tanto, hemos tratado de crear ejercicios que sirvan de ejemplo de cómo educar en Derechos Humanos en distintas áreas y niveles del currículum.

Tan importante como trabajar sobre los **valores** éticos nos parece trabajar sobre **actitudes**. Los ejercicios, si se realizaran de la manera más dinámica posible, en pequeños grupos, permitirían reflexionar no sólo sobre los valores éticos, sino también sobre las actitudes individuales, gregarias o individualistas, solidarias o egoístas.

Hemos intentado tratar no sólo de los derechos individuales, sino también de los colectivos: respeto a las minorías y aceptación de lo que la mayoría decida en aras del bien común. La mayoría deberá siempre respetar los derechos fundamentales de la minoría. Los Derechos Humanos recogidos en la Declaración Universal deberían quedar siempre por encima de cualquier decisión supuestamente «democrática».

Uno de los objetivos pedagógicos que en principio nos habíamos marcado era que, siempre, la participación de todas las alumnas y alumnos¹ debería ser lo más activa posible. Para ello debíamos promocionar técnicas que favorecieran la participación del alumnado. Pero luego, la práctica nos ha llevado a incluir ejercicios de tipo más clásico.

Utilización de los ejercicios

Algunos ejercicios prácticos necesitarán cierta preparación previa; otros, alguna actividad extraescolar; y alguno, más de una sesión lectiva, pero en general hemos tratado de diseñar ejercicios fáciles de llevar a cabo dentro del horario habitual de una sola sesión lectiva, y sin necesidad de trabajo previo o posterior extraescolar.

Presentamos muchos ejercicios aislados, para que sean fáciles de incluir como cuña en cualquier programa, pero también algunos ejercicios que tratan de conseguir una interconexión entre las distintas áreas o materias. Así, por ejemplo, un ejercicio sobre la pena de muerte diseñado para la materia de química podría ser base para posteriores debates en la asignatura de ética o religión. Pero, en general, hemos optado por ejercicios aislados, pretendiendo que por su brevedad puedan ser fácilmente incorporados al programa del curso diseñado para cada grupo.

Hay una primera parte en la que se aportan distintos ejercicios prácticos sobre todos y cada uno de los artículos de la Declaración. Pretendemos que el conocimiento de ese documento básico no sea superficial.

Al profesorado le pedimos que analice los ejercicios propuestos y no dude en copiarlos parcial o totalmente, fotocopiarlos o modificarlos a su gusto. Estos materiales han sido creados con la pretensión de conseguir la mayor difusión. Quedan, por tanto, a su total disposición.

Hay miles de posibilidades y variantes a la hora de reinventar o llevar a la práctica las actividades que proponemos, por lo que los profesores y profesoras pueden crear nuevas situaciones adecuándose a la edad o las características de su alumnado. Es decir, una práctica que, en principio, está diseñada para luchar contra el racismo, es posible convertirla en una actividad contra el sexismo cambiando ciertos elementos; los ejercicios de inglés se pueden fácilmente adaptar en euskera; los de euskera en lengua española; etc.

En estos ejercicios hemos planteado numerosas preguntas. A veces las respuestas a esas preguntas serán concretas y limitadas. Y si, por ejemplo, hay que elegir la palabra correcta para rellenar un hueco o hay que calcular un dato, nosotros mismos ofrecemos la respuesta correcta. Así, el profesor o la profesora encontrará al final del ejercicio las respuestas propuestas para este tipo de preguntas. Pero también hemos utilizado otro tipo de preguntas más abiertas, del tipo: «¿qué harías tú en ese caso?», o «¿qué importancia histórica tiene...?» Ante las preguntas abiertas, dejaremos al profesorado y al alumnado toda la libertad para ofrecer sus propias respuestas. Evidentemente, muchas veces más que respuestas concretas se pedirán reflexiones. Pero en nuestro afán por facilitar la labor docente, también nosotros ofrecemos algunas reflexiones a ciertas preguntas abiertas. Que quede claro que no pretendemos ser dogmáticos. Pretendemos solamente dar pie a nuevas reflexiones que, por supuesto, podrían ser muy críticas con la línea que nosotros marcamos.

Animamos al profesorado a emplear su imaginación y a gozar de la más completa libertad creativa.

Experimentación

Antes de la primera edición de este trabajo, y gracias a la ayuda prestada por el *Ararteko*, hemos podido hacer llegar nuestro trabajo a profesionales que han tenido a su disposición los ejercicios propuestos para su área. Estos materiales han podido, por lo tanto, ser experimentados en aulas de distintos centros de enseñanza. Las aportaciones del profesorado que **ha experimentado con nuestros materiales** nos han sido muy útiles. Tenemos aquí que agradecer a todos y todas su generosa ayuda.

Cada profesor o profesora voluntariamente accedió a experimentar con ejercicios propuestos para su asignatura y su nivel. Por motivos prácticos no pudimos hacer llegar a los voluntarios y voluntarias la totalidad de nuestra

¹A la hora de redactar un texto en castellano, nos encontramos, entre otros, ante el problema de cómo evitar el sexismo en el lenguaje. Los plurales genéricos han sido tradicionalmente resueltos con el masculino («alumnos» puede englobar también a las alumnas). Hoy en día hay propuestas como «l@s alumn@s», utilizando la arroba para el plural genérico, o «los/as alumnos/as», o «las alumnas y alumnos», o «las alumnas y los alumnos»... [Para reflexionar sobre este tema nos parece excelente el artículo de Jesús M^a GARCÍA (1998), «El lenguaje, más que palabras...», revista *Emakunde*, nº 32, iraila 98].

propuesta didáctica, por lo tanto aún nos faltan las visiones globales y queda por ver el efecto multiplicador de los ejercicios propuestos para una materia y nivel concreto. Nos gustaría pensar que muchos de nuestros ejercicios son fácilmente adaptables a otras áreas y niveles.

De un total de unos 260 ejercicios presentados a profesores y profesoras de la Comunidad Autónoma Vasca, hemos seleccionado finalmente 181: 76 en euskera y 105 en castellano. En general damos sólo una versión de cada uno de ellos en uno de los dos idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma. Los ejercicios han sido elegidos en función del criterio dado por los profesores y profesoras voluntarios, que hemos querido destacarlo por encima de nuestro propio criterio, y cuando sólo damos una versión de la mayoría de los ejercicios es por razones de espacio y conveniencia.

Evaluación

Creemos que se debe valorar y alentar la participación e implicación del alumnado en los distintos juegos o dinámicas. Se debe evaluar, asimismo, el producto que cada grupo obtenga (lo que cada grupo escriba o dibuje), y cómo lo exponga a los demás grupos, así como el impacto que el ejercicio ha causado en el alumnado.

Nuestra intención es sugerir al profesor o profesora que no solamente evalúe el aprendizaje de ciertos **contenidos**, sino también ciertas actitudes, por supuesto, con el objetivo de alentar ciertos comportamientos y evitar otros. Los **comportamientos y actitudes**, en nuestra opinión, no deberían ser relegados sólo a la educación familiar, como han pretendido ciertas tendencias que, llevadas al extremo, convertirían a la educación en los centros de enseñanza en una mera transmisión de información. En la educación en Derechos Humanos la importancia de actitudes y comportamientos es evidente. Aquí los contenidos, conocer cuáles son los derechos humanos, se subordinan a las actitudes: el objetivo de la educación en Derechos Humanos es aprender a respetarlos.

Nosotros hemos limitado nuestros materiales al trabajo de aula, pero sugeriríamos a los claustros, las APAs y otras asociaciones que intentaran organizar algo a nivel extraescolar: charlas con miembros de ONGs, cine-forums...

Siguiendo este planteamiento, nos hemos atrevido a sugerir ciertos materiales para las horas de tutoría. Siempre intentando recordar la importancia de comportamientos y actitudes.

Uno de nuestros planteamientos iniciales era que la educación en valores y actitudes afines a los Derechos Humanos no era un campo reservado, como tradicionalmente parece ser que muchos han considerado, a las asignaturas de ética o religión. No somos, por supuesto, los primeros en considerar esta idea ya recogida, en nuestra opinión, en la propia legislación. Bajo el nombre de áreas transversales se pretende atender este campo. Nuestro planteamiento inicial era que había que poner a disposición de educadores herramientas prácticas para trabajar en este campo de los Derechos Humanos, también fuera de las áreas de ética o de religión.

Nos parece más sencillo incluir reflexiones sobre los Derechos Humanos en las áreas de las ciencias sociales y humanas que en áreas más técnicas. Nuestro problema al intentar abarcar casi todas las áreas era que, cuanto más nos centrábamos en lo específicamente relativo a los Derechos Humanos, más parecíamos alejarnos de los programas que los enseñantes deben cumplir en su asignatura. Confiamos en la flexibilidad de los programas y la imaginación y el saber hacer de las y los profesionales de educación, para que estos ejercicios -alguno de ellos- sean llevados a la práctica. Quisiéramos, al menos, que inspiraran ejercicios más logrados.

Clasificación de los ejercicios propuestos

Utilizaremos **cinco criterios de clasificación** para los ejercicios propuestos:

- 1) Clasificación de los ejercicios **por áreas o materias** escolares, en función de los actuales currículos para la Educación Secundaria: Matemáticas; idiomas (Inglés, Francés); Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Religión o Alternativa a la Religión; Educación Física; Ética; Lengua y Literatura; Plástica; Ciencias de la Naturaleza; Tutoría...
- 2) Clasificación de los ejercicios **por etapas**. Se trata de una aproximación. El profesorado, conociendo la madurez de su grupo, tendrá un nivel de referencia al principio de cada ejercicio propuesto. Por supuesto, muchos ejercicios pueden ser adaptados para ser utilizados en grupos que no correspondan con el nivel indicado por nosotros. Hemos preferido, también aquí por motivos prácticos, poner un nivel de referencia que a veces es sólo una vaga

aproximación, ya que creemos que la mayoría de los ejercicios propuestos serán, en general, fácilmente adaptables a niveles superiores y a veces también a niveles inferiores.

Hemos diseñado ejercicios para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Sólo alguien que conoce bien un grupo concreto de estudiantes puede determinar si un ejercicio propuesto es adecuado al nivel del grupo. Por lo tanto, los ejercicios no están *estrictamente* diseñados para un grupo de edad o un nivel o curso en concreto, sino que quedan a total disponibilidad del profesorado que podrá adaptarlos a su grupo, añadiendo o quitando dificultad, alargando o acortando los ejercicios según su parecer.

3) Clasificación de los ejercicios atendiendo a los **materiales base** necesarios: texto; película; canción; gráficos o tablas; fotografía, dibujo o grabado; tablero; sin necesidad de material específico (juegos de rol, etc.).

4) Clasificación de los ejercicios por líneas transversales y **áreas de interés**.

Hemos añadido en el encabezado de cada ejercicio un pequeño apartado para dar una pista de qué línea transversal nos vamos a ocupar en el ejercicio. Con alguno de estos términos se dará una pista sobre el contenido del ejercicio:

- Educación medioambiental
- Educación para los Derechos Humanos y para la paz
- Racismo
- Paz
- Intolerancia
- Coeducación
- Derechos Humanos
- Educación para el desarrollo
- Solidaridad

5) Clasificación de los ejercicios por **duración** de la actividad. (Aproximación, ya que la duración de un ejercicio es muy difícil de establecer *a priori*, sobre todo sin conocer previamente al grupo donde se aplicará el ejercicio).

* * *

Cada ejercicio viene señalado con un número, pero ese número no ayudará demasiado a clasificarlo, a no ser que se utilicen los cuadros-índice (anexos 6 y 7).

En la cabecera de cada ejercicio aparecerá una tabla en la que figurarán palabras clave que atenderán a todas las clasificaciones señaladas anteriormente, por ejemplo:

Área o materia	Lengua Castellana y Literatura
Etapas	Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	El texto que se proporciona
Tiempo	Una hora

En la tabla que encabeza cada uno de los ejercicios, la información que aparece es siempre orientativa, pretende más servir de ayuda que marcar pautas. Los ejercicios pueden ser adaptados a otros niveles e incluso a otras áreas o materias distintas a las señaladas por nosotros.

En lo que respecta a los **objetivos** de cada ejercicio, hemos optado por señalarlos de una manera muy breve y muy genérica, dentro de cada tabla de encabezamiento. No hemos querido distinguir aquí, nosotros, entre objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Dejamos al profesorado la labor de reelaborar a su gusto cada uno de los ejercicios propuestos y, por lo tanto, marcarse sus propios objetivos.

Hemos querido que nuestros ejercicios sean, ante todo, **ejemplos prácticos** de lo que se puede hacer dentro de las clases de las distintas áreas o materias en el terreno de la educación en Derechos Humanos.

Sinopsis

Estos materiales ofrecen ejemplos prácticos con sugerencias de lo que se puede hacer en un aula para desarrollar la educación en Derechos Humanos. El profesor o profesora podrá modificar a su antojo cada uno de los ejemplos adaptándolos a su grupo. Tanto el tiempo como el nivel indicados pretenden orientar y describir cómo es el ejemplo propuesto, más que marcar pautas sobre cómo debe llevarse a la práctica.

UTILIZACIÓN DE LOS MATERIALES

Ejercicios prácticos propuestos para distintas asignaturas y niveles, se incluye tutoría.

Cada ejercicio, a pesar de nuestras indicaciones en cabecera, podrá ser adaptado a otras asignaturas o niveles.

Se preferirá hacer trabajar al alumnado en pequeños grupos.

El profesorado podrá llevar a cabo cada ejercicio en el modo propuesto o adaptarlo a su gusto.

MEDIOS

Los profesores y profesoras, para llevar a cabo sus ejercicios, tendrán necesidad de ciertos medios materiales: textos base, tablas, gráficos, fotografías, dibujos...

Nosotros hemos procurado que los medios necesarios para llevar a cabo cada ejercicio sean muy fáciles de conseguir. Queremos que sean muy sencillos de llevar a cabo.

En esta carpeta editada por el Ararteko, el profesorado encontrará lo necesario para poder realizar los ejercicios que en él se proponen. Si en algún caso no es así (procuramos evitarlo), señalamos dónde encontrar los medios necesarios.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Habrà que valorar las actitudes mostradas por el alumnado: las actitudes de cada persona y las actitudes de cada grupo.

Habrà que valorar el producto de cada persona y el de cada grupo.

El profesor o la profesora deberá también autoevaluarse siguiendo sus propios criterios.

Si los ejercicios propuestos fueran reutilizados, se deberían comparar los resultados conseguidos cada vez y, en su caso, de las distintas versiones utilizadas.

En el anexo 3 hemos pretendido, para facilitar la labor docente, incluir unas pautas que pueden servir para evaluar la efectividad de los ejercicios propuestos.

Estos materiales didàcticos han sido puestos a disposición de profesionales de la enseñanza y han pasado por un proceso de experimentación.

ejercicios

prácticos

para

diferentes

áreas y

líneas

transversales



MATERIALES PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

EDUCACIÓN SECUNDARIA: ESO Y BACHILLERATO



La Declaración

Área o materia	Lengua Castellana y Literatura
Etapas	Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	El texto que se proporciona
Tiempo	Una hora

Se trata de hacer un comentario de texto sobre el preámbulo de la Declaración.

Para la alumna o alumno:

Haz un comentario del siguiente texto. Para ello puedes seguir los siguientes pasos:

- 1.- Clasificación del texto.
- 2.- Tema. Estructura: interna y externa.
- 3.- Nivel fónico.
- 4.- Nivel morfosintáctico: sustantivos, adjetivos, verbos, oraciones.
- 5.- Nivel semántico.
- 6.- Conclusión.

“Preámbulo:

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajante para la conciencia de la humanidad; y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones;

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, y

Considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso;

La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas el carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los territorios colocados bajo su jurisdicción.

(Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. «Declaración Universal de los Derechos Humanos». Ararteko, 1998).

Cuestiones:

- ¿Qué motivos crees que llevaron a las Naciones Unidas a tener que recoger los derechos y deberes de la humanidad en un texto?
- ¿Te parece que falta alguna consideración? ¿Te parece que establece claramente la igualdad entre todos los seres humanos?
- ¿En el mundo se dan esas condiciones de igualdad que propugna este preámbulo? ¿Por qué?
- Los 151 países que han firmado esta declaración -los 151 con representante en las Naciones Unidas- ¿crees que cumplen con los requisitos de este preámbulo? ¿Por qué?
- La Declaración Universal no sólo afecta a los países sino que nos afecta a todos nosotros en nuestro día a día. ¿Conoces alguna situación de vulneración de los Derechos Humanos en tu alrededor: en el colegio, en casa, en tu ciudad?
- ¿De qué forma ayudarías para que la Declaración Universal sea respetada y acatada en tu entorno?, ¿y en el resto del mundo, podrías hacer algo?

La Declaración

Área o materia	Educación Plástica y Visual, Ética, Religión o alternativa a la Religión
Etapas	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Cartulina, pinturas, fotografías...
Tiempo	1 hora

Se trataría de que cada alumno y alumna realizase un dibujo, un collage, una postal, un cómic, que incluya el texto del artículo 1, con aquello que le sugiere. Después cada alumno y alumna deberá dedicar un tiempo a reflexionar sobre a qué persona o institución del mundo convendría hacer llegar con la mayor urgencia ese dibujo o postal.

Se podría hacer una exposición gráfica con los trabajos seleccionados por la clase.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 1:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y dotados como están, de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.”

La Declaración

Área o materia	Religión o alternativa a la Religión
Etapas	2º ciclo de ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	El texto que se proporciona
Tiempo	30 minutos

Junto con el segundo artículo de la Declaración Universal, se proporciona a los alumnos y alumnas una serie de situaciones que pueden o no vulnerar este artículo. Los estudiantes deben decidir si se incumple o no y razonar por qué.

Se sugiere una lectura previa del texto para aclarar las posibles dudas sobre los conceptos indicados y para solicitar opiniones sobre la interpretación del texto.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 2

1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía."

Situaciones:

- 1.- El profesor de matemáticas da las notas de un examen. La nota más alta es un 9 y la más baja un 2,5. ¿Se vulnera el principio de igualdad: todos los alumnos deberían tener un cinco?
- 2.- Una ejecutiva realiza el mismo trabajo que su homólogo masculino y sin embargo cobra un 30% menos.
- 3.- Una alumna musulmana acude a clase con el "chador" (el velo que le cubre la cara y el pelo) cumpliendo las reglas de su religión. ¿Debe quitárselo para acudir a las clases y no diferenciarse de los demás compañeros y compañeras?
- 4.- En Australia, a la hora de marcar el ganado, lo normal es que los aborígenes trabajen a cambio de comida, pero empiezan a pedir además un salario ya que trabajan muchas horas y tienen otras necesidades: medicinas, ropa... para las que necesitan dinero en efectivo. Pero algunos ganaderos australianos no están muy de acuerdo.
- 5.- Un hombre debe ingresar en la cárcel porque le han impuesto una fianza de 100.000 pts que no puede reunir y, sin embargo, otro que tiene una fianza de 5 millones la paga y sale de la cárcel.
- 6.- La Premio Nobel de la Paz de 1991 Aung San Suu Kyi, de Myanmar (antigua Birmania) permaneció casi seis años, de 1989 hasta 1995, en arresto domiciliario por manifestar de manera pacífica su oposición política al régimen militar que gobierna su país.
- 7.- Un hombre, en Estados Unidos, es condenado a muerte. No puede pagarse un buen abogado y su abogado defensor, de oficio, tiene acumulados muchos casos y no puede atender a todos en las mismas condiciones. ¿Te parece que ese hombre ha podido sufrir indefensión?

Cuestiones:

- ¿Se te ocurre alguna otra situación que pueda vulnerar este artículo de la Declaración?
- ¿Qué se podría hacer para intentar acabar con las violaciones de los Derechos Humanos? ¿Qué podríais hacer vosotros en vuestra clase o en el colegio?

La Declaración

Área o materia	Educación Plástica y Visual
Etapas	ESO
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Vídeo, grabadora, folios
Tiempo	1 hora

Se trata de diseñar un anuncio publicitario sobre el artículo 3 de la Declaración.

En grupos de tres o cuatro alumnos y alumnas deben diseñar un anuncio publicitario para soporte de TV, radio o prensa escrita, con el tema del enunciado del tercer artículo de la Declaración. Los anuncios deben estar pensados específicamente para cada medio, por eso a cada grupo le corresponderá uno: TV, radio o prensa.

Una vez hechos todos los trabajos, se puede plantear una discusión sobre cuál es el que mejor comunica el mensaje de éste artículo, qué medio es más difícil para comunicarlo, cómo son otros anuncios de los medios de comunicación, qué observan con respecto a la realidad que aparece en los medios de comunicación locales, estatales, internacionales...

A la hora de diseñar el anuncio publicitario se puede aprovechar la circunstancia de que se cumplen 50 años de la Declaración.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 3

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona. "

La Declaración y la esclavitud

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Geografía
Etapa	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Mapa de Peters, Enciclopedias, el texto que se adjunta
Tiempo	30 minutos

La práctica consistiría en trasladar al mapamundi de Peters la lista de países donde se dan casos actuales de esclavitud, según denuncian distintas organizaciones de ddhh como Anti Slavery International y SOS Slaves, y organismos como UNICEF, la Comisión de Derechos Humanos del Consejo Económico y Social de la ONU y la Organización Internacional del Trabajo.

Se adjunta el mapa de Peters distribuido por la Coordinadora Española de ONG de Desarrollo.

Para la alumna o alumno:

Sitúa en un mapa de Peters los siguientes países: Sudán, Nigeria, Uganda, Mauritania, Brasil, La India, Pakistán, Nepal, Filipinas, Indonesia, Perú, Paraguay, Bolivia, Togo, Ghana, Costa de Marfil, Burkina Faso, Tailandia, Bangladesh, Myanmar, Colombia.

“Artículo 4

Nadie será sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas."

Complemento:

"La esclavitud está legalmente abolida en todos los países del mundo. Hace ahora 150 años que Francia fue el primer país del mundo en abolirla y está expresamente prohibida en el artículo 4 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada el 10 de diciembre de 1948, en París, con los votos de 48 países a favor, 8 abstenciones y dos países, Honduras y Yemen, que no estaban presentes en el momento de la votación.

Pero, en la práctica, distintos países mantienen sistemas tradicionales de esclavitud y en otros, se han desarrollado sistemas de vasallaje, trabajos forzados, tráfico de personas y explotación sexual y laboral que recuerdan prácticas de la esclavitud.

En países como Sudán, Nigeria o Uganda, las redes del tráfico de esclavos, amparadas en la guerra o en usos sociales profundamente arraigados, siguen funcionando.

Las principales víctimas de la esclavitud del siglo XX son los niños, las mujeres, los inmigrantes y los grupos marginados o las castas más inferiores del rango social.

El vasallaje consiste en que una persona trabaja para otra para pagar una deuda de protección, económica

o de otro tipo, y la persona que lo cobra es quien decide cuando la deuda está saldada. Es el caso de grandes explotaciones agrícolas o ganaderas de Latinoamérica donde los peones trabajan de sol a sol por un sueldo mísero y pagan la comida que hacen por la mitad del salario de ese día de trabajo. Pero también ha ocurrido en fábricas de alfombras y textiles, precongelados, artículos de cristal o en canteras de carbón en países como Brasil, La India, Pakistán, Filipinas o Bolivia. Muchas veces, el vasallaje se transmite de generación en generación, e incluso alguno de los propietarios puede vender al trabajador a otro empleador para saldar una deuda. Puede ser el caso de algunos trabajadores inmigrantes que para pagar el coste de su viaje ilegal a algún país occidental deben trabajar gratis. O el caso de mujeres venidas del Este o de Sudamérica, que deben pagar su billete trabajando en un prostíbulo.

Los niños, pueden ser el pago que sus padres hacen para saldar antiguas deudas y son utilizados como mano de obra gratuita, soldados y concubinas. O son obligados a prostituirse."

(Belén Reyes Guitián, "El Mundo" 23 de febrero de 1998, pág.36)

Cuestiones:

- La esclavitud ha sido una de las grandes lacras de la humanidad durante muchos años. ¿Qué sociedades y qué situaciones económicas provocaron que en distintos momentos históricos existiera la esclavitud? Detalla estos momentos históricos y sus posibles causas.
- Los países que has señalado en el mapa son algunos en los que todavía existe algún tipo de esclavitud como las descritas. ¿Sabías que aún hoy en día hay personas que sufren este tipo de esclavitud? ¿Qué te parece?
- Hay muchas ocasiones en las que se siguen produciendo hechos como los descritos, pero parece que sólo entendemos la palabra esclavitud como el tráfico de esclavos de los siglos pasados, o la venta de esclavos en las plantaciones de algodón. ¿Crees que ambas situaciones se pueden comparar?
- La Declaración, en su artículo 4, rechaza cualquier tipo de esclavitud. ¿Sabes si alguna de estas situaciones ha ocurrido en nuestro país? ¿Cómo crees que deberían actuar nuestras autoridades para evitarlo? ¿Podrías hacer tú algo?
- El colectivo más susceptible de sufrir esta situación en nuestro entorno es el de los y las inmigrantes ilegales, que dejan su país para obtener mejores condiciones de vida en los países más ricos. ¿Cómo crees que se podría evitar que fueran objeto de estas prácticas esclavistas?



La Declaración y la tortura

Área o materia	Filosofía, Ética, Religión o alternativa a la Religión, Lengua Castellana y Literatura
Etapas	Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	El texto adjunto
Tiempo	1 hora

Consiste en leer de manera individual el texto y luego, una vez contestadas las cuestiones que se plantean, organizar un pequeño debate en la clase sobre la tortura, con las respuestas dadas por los alumnos.

Se sugiere dedicar un tiempo a preparar el vocabulario para su mejor comprensión.

Para la alumna o alumno:

"Artículo 5

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes."

"El argumento moral.

Los apologistas de la tortura insisten, en general en el clásico argumento de la eficiencia expeditiva por el cual las autoridades pretenden justificar los sufrimientos, repudiables pero "necesarios", de una persona, con la noción de que se le infieren con el único propósito de defender un bien superior, como es el de la mayoría. En esta apología se ignora el hecho de que la mayoría de las víctimas de la tortura, incluso en países en pugna civil muy extendida, no tienen ninguna información secreta que revelar acerca de los grupos de oposición violentos. Se les tortura ya sea para extraerles confesiones o como severa advertencia de no oponerse al gobierno.

Aunque se pudiera demostrar que la tortura es eficaz en algunos casos, no podría nunca aceptarse como permisible.

La tortura, independientemente del propósito que con ella se persiga, es una agresión calculada a la dignidad humana, y ya por esa sola razón merece una condena absoluta. Nada niega más nuestra común condición humana que el hecho premeditado de causar dolores y humillaciones, injustificados e injustificables, a un cautivo indefenso. Desde el punto de vista de la sociedad, el argumento de torturar "sólo por esta vez" es insostenible. Una vez que se justifique y permita la tortura con el propósito, más limitado, de combatir la violencia política, su campo de aplicación se ensanchará, de manera casi inevitable, alcanzando a sec-

tores cada vez más amplios de la sociedad. Los que torturen una vez seguirán haciéndolo, animados por la "eficacia" del procedimiento para obtener la confesión o la información que desean, independientemente de la validez de su contenido. Tales funcionarios defenderán, dentro del aparato de seguridad, la necesidad de extender la tortura a otros centros de detención. Es posible que formen grupos selectos de interrogadores, para perfeccionar las normas de su aplicación, y que desarrollen métodos que permitan ocultar sus efectos más evidentes. Esgrimirán nuevas razones y necesidades que la justifiquen, cuando se manifieste agitación en el seno de determinados sectores sociales. Lo que se iba a hacer "sólo por esta vez" se convertirá en una práctica institucionalizada, que socavará los principios morales y jurídicos contrarios a una forma de violencia que podría afectar a toda la sociedad.

Por lo que se refiere al Estado, y si profesa defender la justicia, su deber es proscribir la tortura. Ésta subvierte el dogma fundamental del justo castigo: pena prescrita para delito probado. Si un gobierno se atiene al imperio de la ley, la tortura debe prohibirse: las más de las constituciones nacionales, así como el derecho internacional, tanto en tiempo de guerra como de paz, la prohíben de manera explícita.

('Tortura'. Extractos del informe de Amnistía Internacional. EDAI, Madrid, 1984, pág.5)

Cuestiones:

- Busca en el diccionario las palabras que no entiendas.
- Resume con tus mismas palabras el contenido del texto ¿Sus argumentos defienden el artículo 5 de la Declaración?
- Di si en los siguientes casos se puede decir que se aplica la tortura:
 - un chaval le da una paliza a otro porque quiere que le deje su balón;
 - un policía detiene a un hombre de color, y antes de ponerle las esposas le da unos puñetazos;
 - una mujer está ingresada en el hospital porque su compañero sentimental no acepta que ella quiera romper su relación y lo demuestra agrediéndole.
- ¿Estás de acuerdo con el argumento esgrimido por los apologistas de la tortura de que todo vale por el bien de la mayoría? ¿La democracia es la imposición de las mayorías sobre las minorías o es también el imperio de la Ley? ¿Y la justicia de las leyes es función de que estén refrendadas por la mayoría o es función de su moralidad intrínseca? ¿La ley y la ética pueden ser cosas opuestas?
- Tortura no es únicamente hacer daño físicamente a alguien. Existe también la llamada tortura psicológica. ¿Puedes dar algún ejemplo de este tipo de tortura?
- En la TV se ven muchas películas violentas, donde se argumenta que los “malos” pueden ser torturados por los “buenos” y por lo tanto los “buenos” pueden saltarse la ley, ya que sabemos a priori que efectivamente son culpables y por lo tanto se merecen cualquier castigo, aunque sea ilegal ¿Te parece correcto este razonamiento?

La Declaración

Área o materia	Lengua Castellana y Literatura
Etapas	ESO (2º ciclo) y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	El texto que se proporciona
Tiempo	1 hora

Se pretende que los alumnos y alumnas hagan un relato o un ensayo de una página sobre la importancia de este artículo.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 6

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su persona jurídica."

Nota:

La personalidad jurídica es el reconocimiento por el Estado del derecho de cualquier persona, entre otras cosas, a concertar acuerdos o contratos reconocidos por los tribunales y a iniciar proceso judicial para hacer respetar sus derechos.

Ayuda para la reflexión:

- Si consideras que estás en una situación de injusticia, porque la policía municipal te ha puesto una multa que consideras desproporcionada y quieres recurrirla, este es el artículo de la Declaración que te ampara.
- Si tu padre ha montado una tienda de ropa con otros socios, este es el artículo que protege los derechos y deberes de la tienda, diferenciados de los que podáis tener como ente familiar.
- Si en el barrio se ha montado una asociación de vecinos o en la escuela una asociación de padres y madres, y vuestra madre es la presidenta de la asociación, este artículo es el que confiere derechos a la asociación diferenciándola de las actividades de vuestra madre en otros ámbitos.
- ¿Sabías que los emigrantes ilegales no tienen este derecho en nuestro país? Por haber entrado ilegalmente al país una persona no puede ni siquiera denunciar una agresión o un robo de los que haya sido objeto. Por no tener este derecho, de algún modo, no le sirve de nada que se le reconozcan todos los demás ¿Te parece justo? ¿Se te ocurre alguna solución?

La Declaración

Área o materia	Ciencias Sociales, Religión o alternativa a la Religión
Etapa	ESO (2º ciclo) y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	El texto que se proporciona
Tiempo	1 hora

Se proporcionará de manera individual a cada alumno y alumna el texto que recoge los siguientes ejemplos. Cada estudiante tendrá unos 5 minutos para reflexionar y ver en qué medida el artículo 7 afecta a cada colectivo.

Luego se organizarán en grupos de cuatro o cinco para comparar las situaciones y tomar una postura conjunta. Les llevará unos 10 minutos.

Los siguientes 20 minutos se utilizarán para poner en común con el resto de la clase los resultados obtenidos. Si hay posturas contrapuestas se intentará llegar a un consenso.

Se puede dividir la práctica en dos clases para poder discutir más en profundidad, o también se podría pedir una reflexión por escrito sobre lo que les sugiere cada cuestión.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tenemos derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Cuestiones:

- ¿Cómo afecta el artículo 7 de la Declaración a cada uno de los siguientes colectivos?
 - vagabundos o transeúntes, que se mueven de una ciudad a otra sin un techo ni trabajo, y que son difíciles de censar y empadronar;
 - los disminuidos físicos y psíquicos, que muchas veces no consiguen un trato equitativo porque les resulta más difícil acceder a los lugares públicos por falta de los acondicionamientos que necesitan;
 - un ciudadano de otro país de la Unión Europea que quiere votar en las elecciones municipales de tu ciudad;
 - extraterrestres que no están sujetos a las leyes terrestres;
 - un inmigrante ilegal que ha sido detenido y que no sabe de qué se le acusa porque no conoce el castellano ni el euskera;
 - en Estados Unidos, una persona ha sido condenada a 26 años de cárcel por haber robado cuatro galletas. Se basa la condena en una ley de California donde se estipula que si se han cometido tres delitos, no importa si son leves, la persona puede sufrir este tipo de penas. (El Mundo 16 de marzo de 1998, pág.40)
- ¿Se te ocurre alguna situación donde pueda producirse una violación de este artículo de la Declaración?

La Declaración

Área o materia	Filosofía. Ética. Religión o alternativa a la Religión. Educación Plástica y Visual
Etapas	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos humanos
Materiales	El texto que se proporciona
Tiempo	2 horas

Se trata de escenificar un juicio. Habrá un acusado o acusada, un juez, un abogado defensor, un fiscal, un jurado de seis alumnos y alumnas que tendrá que decidir sobre si el reo es culpable o inocente y qué castigo merece por su delito, si se considera culpable. El resto de la clase podrá hacer el papel o bien de testigos inculpatarios o bien de testigos exculpatarios y podrá argumentar tanto en un sentido como en el otro, siempre que pida la venia del juez para intervenir.

Los delitos por los que se juzga al detenido o detenida pueden ser: homicidio, robo, delito de opinión, agresión...

Una vez escogido el delito por el que se va a juzgar al reo, cada uno de los personajes deberá preparar los argumentos a favor y en contra. Sólo el profesor, el reo y un par de testigos (uno que testifique a favor y otro en contra) sabrán si es culpable o inocente, pero deberán actuar como si no lo supieran.

Una vez oídos todos los argumentos, el jurado deberá dar su veredicto y recomendar al juez el castigo que le corresponde si es declarado culpable.

El juez, que habrá hecho de moderador en todo el proceso, deberá escoger el justo castigo al delito: servicio a la comunidad, condena de varios años, pena de muerte (¿Existe la pena de muerte en la legislación española?)...

Una vez concluido el proceso, el detenido o la detenida confesará si es culpable o inocente.

Es una práctica que puede resultar muy densa para hacerla en una sola hora. Por ello, se sugiere repartir la práctica en dos horas lectivas. O el decidir en un momento previo quién va a representar cada uno de los roles para que preparen sus argumentos previamente.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 8

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo, ante los tribunales nacionales competentes, que le ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

Cuestiones:

- ¿Se le ha juzgado adecuadamente? ¿Ha tenido acceso a un abogado defensor competente? ¿Ha podido explicarse y ser oído con justicia?
- ¿Ha recibido un castigo justo a su delito?
- Si es inocente y sin embargo se le ha considerado culpable, ¿puede recurrir la sentencia?
- Si es culpable y se le ha considerado inocente, ¿puede el fiscal recurrir la sentencia?
- Y si es culpable pero considera que el castigo es excesivo, ¿puede recurrir la sentencia?
- Haz una pequeña reflexión sobre el artículo 8 de la Declaración y las conclusiones que saques de este “juicio”.

La Declaración

Área o materia	Lengua. Religión o alternativa. Ética. Filosofía
Etapa	ESO (2º ciclo) y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Los textos que se adjuntan
Tiempo	30 minutos

Se trata de hacer una redacción o un ensayo sobre el tema que plantea el artículo 9 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el poema que le acompaña.

Para la alumna o alumno:

"Artículo 9

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado."

*"Primero vinieron a por los judíos
y yo no dije nada...
porque yo no era judío.*

*Después vinieron a por los comunistas
y no dije nada...
porque yo no era comunista.*

*Luego vinieron a por los sindicalistas
y no dije nada...
porque yo no era sindicalista.*

*A continuación vinieron a por mí
y... no quedaba nadie
que dijese algo por mí.*

*(Niemöller, Pastor víctima de los nazis citado por
RAS, Revista del Aula Social de la Universidad de
Deusto nº 10. 1998, pág.10)*

Complemento

Se puede utilizar cualquier libro de historia sobre los campos de exterminio del régimen nazi, el gulag soviético, las dictaduras militares en Argentina y en Chile, etc.

La Declaración y Galileo Galilei

Área o materia	Filosofía
Etapas	Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	El texto que se proporciona
Tiempo	45 minutos

Se trataría de hacer una reflexión sobre los artículos 10 y 11 de la Declaración. También se facilitan unos breves datos biográficos de Galileo Galilei. Se proporcionan también una serie de cuestiones que pueden ayudar a la reflexión.

Para la alumna o alumno:

"Artículo 10

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11

1.- Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.

2.- Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueran delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito."

El caso Galileo:

"Galileo Galilei (1564-1642). Astrónomo y físico italiano nacido en Pisa y muerto en Arcetri (...)

En 1588 obtuvo una cátedra de matemáticas en la Universidad de Pisa, donde propuso su teorema de que todos los cuerpos caen con la misma velocidad, cosa que demostró con varios experimentos efectuados desde lo alto de la famosa Torre Inclinada. Ante la hostilidad que provocara tal 'herejía' entre los aristotélicos, abandonó Pisa en 1591 para ocupar la cátedra de matemática de la Universidad de Padua (1592-1610) donde sus explicaciones atrajeron discípulos de toda Europa. En 1609 construyó un anteojo según el modelo de Hans Lippershey, de Holanda. El instrumento le sirvió para descubrir cuatro satélites de Júpiter, de los que afirmó que no se hallaban fijos, sino que, en realidad, giraban en torno al planeta. Se trataba del primer descubrimiento de cuerpos celestes por el ser humano, realizado por medios artificiales. También demostró la configuración no plana de la superficie lunar y descubrió manchas en el Sol, de las que dedujo la rotación de este astro.

En 1610, fue invitado (...) a trasladarse a Florencia, donde se estableció en calidad de filósofo y matemático de la corte. Por su defensa de los principios copernicanos y sus disquisiciones sobre la significación bíblica de los mismos se vio en dificultades con la Iglesia y fue citado a compare-

cer ante la Inquisición (1616). El Santo Oficio, considerando filosóficamente absurda la nueva teoría del sistema solar le invitó a cesar de enseñarla, al mismo tiempo que ponía en entredicho el libro de Copérnico sobre la materia. Galileo prometió obedecer la orden de 'no sostener, enseñar o defender' las doctrinas condenadas. En 1632, sin hacer caso de su compromiso, publicó "Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo, tolemaico e copernicano", en el que el papa Urbano VIII creyó ver una sátira de su persona. A pesar de sus 70 años y de verse aquejado de graves dolencias, Galileo hubo de comparecer de nuevo ante la Inquisición, que le conminó abjurar solemnemente de su credo científico. Al año de 1633 se remonta la leyenda de que, al concluir su retractación, Galileo exclamó en voz baja 'Eppur si muove' (y sin embargo se mueve), refiriéndose a la Tierra. En su retiro de Arcetri (Florencia), continuó con ardor infatigable sus investigaciones científicas, a pesar de verse aquejado de sordera y estar casi ciego. En 1637, poco antes de perder totalmente la vista, hizo aún otro importante descubrimiento astronómico, el de la libración mensual y anual de la Luna. Murió el 8 de enero de 1642(...)"

(Gran Enciclopedia Universal Asuri editada por Asuri en Bilbao, 1982)

Ayuda para la reflexión:

- Galileo Galilei es una de las figuras claves del Renacimiento. Detalla las características más sobresalientes de este periodo de la Historia.
- ¿Crees que el Santo Oficio juzgó a Galileo según los preceptos que marcan estos dos artículos de la Declaración? Explica tu respuesta.
- La vida de Galileo Galilei y lo que le ocurrió con la Inquisición también vulnera la Declaración Universal de los Derechos Humanos en al menos otros dos artículos ¿Sabes cuáles?
- ¿Por qué crees que Galileo no fue juzgado por un tribunal independiente e imparcial? Justifica tu respuesta basándote en la situación histórica de aquella época.
- ¿Crees que hoy en día podría pasar algo semejante a alguien? Quizá a un científico no, pero ¿a un homosexual?, ¿a un escritor blasfemo?, ¿a un activista político?, ¿a un violador? o ¿a un asesino en serie? ¿Crees que nuestra base legislativa está lo suficientemente consolidada como para juzgar a todos los acusados con equidad?

La Declaración y el Gran Hermano

Área o materia	Tecnología
Etapas	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Textos
Tiempo	1 hora

Los alumnos y alumnas deben comparar el texto con el artículo 12 de la Declaración, y a su vez deben encontrar el homólogo tecnológico actual de los aparatos que describe Orwell en este texto.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 12

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.”

[..] Afuera, incluso a través de los ventanales cerrados, el mundo parecía frío. Calle abajo se formaban pequeños torbellinos de viento y polvo; los papeles rotos subían en espirales y, aunque el sol lucía y el cielo estaba intensamente azul, nada parecía tener color a no ser los carteles pegados por todas partes. La cara de los bigotes negros miraba desde todas las esquinas que dominaban la circulación. En la casa de enfrente había uno de estos cartelones. EL GRAN HERMANO TE VIGILA, decían las grandes letras, mientras los sombríos ojos miraban fijamente a los de Winston. En la calle, en línea vertical con aquel, había otro cartel roto por un pico, que flameaba espasmódicamente azotado por el viento, descubriendo y cubriendo alternativamente una sola palabra: INGSOC. A lo lejos, un autogiro pasaba entre los tejados, se quedaba un instante colgado en el aire y luego se lanzaba otra vez en un vuelo curvo. Era de la patrulla de policía encargada de vigilar a la gente a través de los balcones y ventanas. Sin embargo, las patrullas eran lo de menos. Lo que importaba verdaderamente era la Policía del Pensamiento.

A la espalda de Winston, la voz de la telepantalla seguía murmurando datos sobre el hierro y el cumplimiento del noveno Plan Trienal. La telepantalla recibía y transmitía simultáneamente. Cualquier sonido que hiciera Winston superior a un susurro, era captado por el aparato. Además, mientras permaneciera dentro del radio de visión de la placa de metal, podía ser visto a la vez que oído. Por supuesto, no había manera de saber si le contemplaban a uno en un momento dado. Lo único posible era figurarse la frecuencia y el plan que empleaba la Policía del Pensamiento para controlar un hilo privado. Incluso se concebía que los vigilaran a todos a la vez. Pero, desde luego, podían intervenir su línea cada vez que se les antojara. Tenía usted que vivir -y en esto el hábito se convertía en un instinto- con la seguridad de que cualquier sonido emitido por usted sería registrado y escuchado por alguien y que, excepto en la oscuridad, todos sus movimientos serían observados.[..]

(“1984” de George Orwell pag.6. Editado en 1993 por RBA Editores, Barcelona dentro de la colección Narrativa Actual.)

Cuestiones:

- ¿Qué violaciones de este artículo de la Declaración de los Derechos Humanos encuentras en el texto de Orwell? Enuméralas.
- ¿Crees que este artículo defiende unos derechos inherentes a todo ser humano?
- George Orwell escribió este libro, "1984", en los años cuarenta, justo después de la 2ª guerra mundial ¿Qué adelantos técnicos crees que anticipa el texto? ¿Cuándo se inventaron de hecho?

- Muchos de los adelantos científicos de los que disfrutamos en la actualidad han tenido su origen en los grandes avances científicos que se produjeron durante la Segunda Guerra Mundial, o más recientemente durante el periodo de la guerra fría y la lucha por la conquista del espacio. Alguno de estos adelantos científicos son el radar, la bomba atómica y la energía nuclear, todos los tejidos resistentes y de poco peso, la gran autopista de la información: Internet... ¿Crees que estos avances se habrían producido en tan poco tiempo si no hubiera habido una confrontación mundial? ¿Por qué aún hoy en día los países desarrollados gastan más dinero en tecnología militar que en ayuda a los países en vías de desarrollo? ¿Cuánto dinero destina el gobierno español a las investigaciones científicas?
- Haz una pequeña reflexión por escrito de la relación de la tecnología con este artículo de la Declaración.

La Declaración y los refugiados

Área o materia	Ética. Religión, o alternativa a la Religión
Etapa	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Textos adjuntos
Tiempo	1 hora

La práctica consiste en realizar una comparación entre los artículos 13 y 14 de la Declaración Universal y la realidad denunciada por Amnistía Internacional.

Los alumnos y alumnas deberán primero contestar de manera individual al cuestionario que se adjunta y luego ir agrupándose entre tres o cuatro para poner en común los resultados y llegar a unas conclusiones consensuadas por toda la clase. Para las respuestas individuales se destinarán unos 5 minutos, a las de los grupos unos 10 minutos, y unos 20 minutos para llegar a un consenso.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 13

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14

1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.
2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas."

"Todos los días, hombres y mujeres toman la terrible decisión de abandonar su hogar, su comunidad o su país porque tienen miedo, miedo de perder la vida. Pocos tienen dinero suficiente para escapar en avión. La mayoría se echan a la carretera a pie, en dirección a la frontera más cercana.

Huyen de la guerra, aterrados por el miedo a sufrir un ataque o a verse atrapados en el fuego cruzado. Huyen de la persecución, por miedo a la cárcel, la tortura o la ejecución. Sus temores nacen del sufrimiento real, de amenazas reales o de las experiencias reales de sus amigos y vecinos.

Cada nuevo refugiado es consecuencia de un gobierno que no protege los derechos humanos. Algunos gobiernos cometen violaciones de derechos humanos, otros las toleran y otros son incapaces de impedirlos. Los 15 millones de refugiados son un inmenso dedo acusador que señala a los gobiernos del mundo. Veinte millones más de seres humanos son desplazados internos: se han visto obligados a abandonar sus hogares, pero permanecen dentro de las fronteras de su país de origen.

Los refugiados tienen derecho a recibir protección internacional. Su temor a la persecución, la discriminación o las violaciones de derechos humanos debe garantizarles

un lugar seguro. Sin embargo, cada vez con mayor frecuencia, los gobiernos no cumplen con su obligación.

Los estados no escatiman esfuerzos para evitar que los solicitantes de asilo accedan a su territorio. Guardias fronterizos armados les impiden la entrada. Las compañías aéreas no les dejan subir a sus aviones. Funcionarios de inmigración hostiles les niegan el asilo. Las limitaciones para obtener un visado merman sus opciones.

Las naciones más ricas tampoco ayudan a los estados más pobres, que son los que reciben a la inmensa mayoría de los refugiados. Como resultado de ello, países que solían acoger a los refugiados ahora les cierran las puertas.

El sistema internacional de protección de refugiados está en crisis. Cada vez que el sistema no funciona, se pone en peligro una vida.

Los refugiados no piden caridad. Simplemente piden que se respeten sus derechos. Los refugiados no deben ser rechazados porque supongan una amenaza para el empleo, un problema de alojamiento o una carga para el sistema de bienestar. Todos podemos convertirnos en refugiados algún día. Todos tenemos derecho a buscar refugio.

("Respeten mis derechos. Los refugiados hablan" Cuadernillo de Amnistía Internacional, EDAI, Madrid, 1997. Prólogo)

Cuestiones:

- ¿En qué países, actualmente, hay personas que huyen porque sienten peligrar sus vidas y su seguridad? ¿En qué continentes están? ¿Se da esta situación en algún país de Europa? ¿Y hace unos años?
- ¿Crees que si no se les acoge en los otros países se está violando la Declaración Universal de los Derechos Humanos? ¿Por qué?
- Sin embargo, en países como el nuestro, se están dictando normas cada vez más restrictivas a la hora de dar el estatuto de refugiado a personas que vienen de situaciones de guerra como las de Bosnia, Ruanda o Colombia ¿Por qué crees que es así?
- Los argumentos para no acogerlos suelen ser los mencionados más arriba. Enuméralos. ¿Se te ocurre alguno más? ¿Estás de acuerdo con alguno de esos argumentos?
- Respecto a los refugiados de tipo económico, es decir, aquellos que dejan sus lugares de origen porque quieren vivir en mejores condiciones de trabajo, sanidad, educación, etc., para sí y sus familias, ¿te parece que escapar de la miseria es diferente, en este sentido, de escapar de la opresión o de la guerra?, ¿crees que está bien restringir el derecho de asilo o refugio a las cuestiones políticas?
- Investiga sobre la situación real que viven estas personas. Para ello, recurre a ONGs u organismos como Amnistía Internacional, Cruz Roja, CEAR, Cáritas, SOS Racismo y otras que te pueden ayudar a entender mejor este problema.

La Declaración

Área o materia	Tutoría. Ciencias Sociales. Lengua y Literatura
Etapas	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Tarjetas de cartulina con los roles de cada grupo
Tiempo	1 hora

"Artículo 15

1. *Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.*
2. *A nadie se le privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.*

Se pretende crear un debate sobre posibles situaciones de personas que quieren conseguir la nacionalidad, en este caso la española.

Se divide la clase en tres grupos, cada uno con una corriente de opinión que les habrá tocado en suerte. Hay además un grupo de cuatro o cinco alumnos y alumnas que representan a las personas que quieren cambiar de nacionalidad.

Los tres tipos de corrientes de opinión son:

- A. Los que consideran a esas personas que quieren tener una nueva nacionalidad traidoras a su propio país.
- B. Los que se comprometen a aceptar a personas "nacionalizadas" como sus iguales, en igualdad de derechos y condiciones.
- C. Los que se oponen tajantemente a aceptar en su país "extranjeros".

Se reparten las tarjetas entre los alumnos y alumnas, de manera que a cada uno de ellos les toque una de las opciones A, B o C.

Cada uno de los personajes que quiere cambiar de nacionalidad debe crear una pequeña historia para su personaje y contestar a las preguntas que le hagan sus compañeros y compañeras que son quienes deben aceptarle en el país o no.

Los roles que pueden interpretar pueden ser:

- Un sudafricano de color rico quiere cambiar de nacionalidad por motivos meramente económicos. Aquí paga menos impuestos. Su llegada puede traer riqueza.
- Una mujer refugiada afgana. En aquel país, las mujeres no tienen derecho a la misma atención médica que los hombres, ni pueden trabajar, ni tienen acceso a la educación y deben salir a la calle cubiertas de los pies a la cabeza. Quiere vivir aquí porque la situación de la mujer es mucho mejor, trabajará en cualquier cosa y si consigue el dinero suficiente traerá a sus hijas con ella.
- Un ruso. Tiene unos conocidos que se han hecho ricos en España de una manera poco ortodoxa y él quiere probar fortuna.
- Un emigrante marroquí. En su país sufre penurias económicas y apenas puede alimentar a su familia. Ha comprado el traslado a un capo de las mafias que trasladan gente de manera ilegal por 100.000 pts, le ha detenido la policía y su única opción para poder alimentar a su familia es conseguir la nacionalidad y buscar un trabajo digno.
- Un sacerdote colombiano. En su país trabajaba en una diócesis con los más pobres, intentando ayudarles, pero los paramilitares le habían amenazado de muerte.
- Una mujer ruandesa con sus dos hijos. Han tenido que huir de su país con lo puesto y no pueden volver porque continúan las matanzas. Quieren empezar una nueva vida en un lugar más seguro.
- Un viajero. Ha vagado por todo el mundo y como lleva varios años viviendo aquí ha decidido que quiere votar y participar en las decisiones que le pueden afectar.

El profesor o la profesora irá escribiendo los argumentos que se den en un sentido o en otro en la pizarra. Al finalizar, deberán llegar a un consenso y sacar conclusiones sobre si es acertado o no el artículo 15 de la Declaración.

La Declaración

Área o materia	Educación Plástica. Lengua y Literatura. Ética. Religión o alternativa a la Religión
Etapas	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	El texto y el dibujo adjuntos
Tiempo	1 hora

Se trata de hacer dos prácticas sobre este artículo.

La primera está preparada para la materia de Plástica y Visual. Hace referencia a los puntos 1 y 2 del artículo 16.

El dibujo pertenece al libro "Declaración Universal de Derechos Humanos ilustrada por dibujantes españoles" editado por Amnistía Internacional en 1985. Este dibujo en concreto es de Enrique Ventura y aparece en la página 41 del libro.

La segunda, para Lengua y Literatura, trata el punto 3.

Para la alumna o alumno:

"Artículo 16

1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia; y disfrutarán de iguales derechos, en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.
2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse matrimonio.
3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y el Estado."

A. Educación Plástica y Visual

Cuestiones:

- Observa este dibujo.
- Describe qué es lo que quiere decir.
- ¿Te parece bien que la princesa se enamore del dragón y no del príncipe? ¿Y si en vez de un dragón fuera una persona de color?, ¿o un gitano?, ¿o una mujer? ¿Por qué?
- Sin embargo, en los cuentos de hadas la princesa siempre se casa con el caballero que mata al dragón. ¿Tiene la obligación de casarse con el caballero?, ¿o puede la princesa casarse con quien ella quiera?
- Explica la distinción entre obligación y derecho.



B. Lengua y Literatura

*La extorsión,
el insulto,
la amenaza,
el coscorrón,
la bofetada,
la paliza,
el azote,
el cuarto oscuro,
la ducha helada,
el ayuno obligatorio,
la comida obligatoria,
la prohibición de salir,
la prohibición de decir lo que se piensa,
la prohibición de decir lo que se siente
y la humillación pública
son alguno de los métodos de penitencia
y tortura tradicionales en la vida familiar.*

Para castigo de la desobediencia y escarmiento de la libertad, la tradición familiar perpetúa una cultura del terror que humilla a la mujer, enseña a los hijos a mentir y contagia la peste del miedo.

- Los derechos humanos tendrían que empezar por casa -me comenta, en Chile, Andrés Domínguez.

(Los derechos humanos de "Mujeres" de Eduardo Galeano, Alianza Editorial (Alianza Cien) Madrid, 1995, pág 16)

Cuestiones:

- Comenta este texto.
- ¿Te parece que este tipo de familia que describe el texto de Galeano es la que ampara la Declaración o se refiere más bien a una familia en la que no se respetan los Derechos Humanos de sus miembros? ¿Una familia así es realmente una familia?
- ¿Crees que los Derechos Humanos nos atañen sólo cuando hablamos de nuestras relaciones con el Estado, con la justicia, o también nos atañen cuando estamos relacionándonos con nuestros amigos, nuestros compañeros de clase o nuestros parientes más próximos?
- ¿Sólo tenemos derechos o también tenemos responsabilidades con respecto a nuestra familia?

La Declaración

Área o materia	Historia del Mundo Contemporáneo. Ciencias Sociales, Geografía e Historia
Etapas	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Enciclopedias, libros de Historia sobre la revolución rusa, el comunismo
Tiempo	1 hora

Se trata de hacer un pequeño ensayo sobre lo que supuso la Revolución Rusa de 1917 con respecto al derecho de propiedad individual.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 17

1. *Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.*
2. *Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.*”

Esquema para desarrollar el ensayo.

- 1.- Busca en los libros las características que definen al sistema económico puesto en marcha en la Unión Soviética tras la Revolución. ¿Desapareció de hecho toda clase de derecho de propiedad individual en la URSS o únicamente el derecho de propiedad privada de la tierra, de los recursos naturales y de los bienes de producción en general? ¿De qué manera se realizó el proceso de socialización de los bienes en la Unión Soviética, cuáles fueron las fases?
- 2.- Reflexiona sobre algunas de las prerrogativas del Estado Social moderno (como el derecho de expropiación con indemnización). ¿Qué diferencia ves con el sistema soviético en cuanto a medios empleados y en cuanto a fines perseguidos? ¿Consideras que el derecho a la propiedad que recoge la Declaración Universal no tiene límites y que por lo tanto los Estados no están legitimados para expropiar bajo ningún concepto? ¿Aporta algún matiz la segunda parte del artículo? ¿Cuál es tu opinión en todo esto? Razónala.
- 3.- Señala las diferencias que encuentras entre el sistema capitalista y el comunista respecto a la propiedad individual. ¿Qué ventajas y desventajas ves en cada sistema económico?

La Declaración

Área o materia	Filosofía. Ética. Religión o alternativa a la Religión
Etapa	ESO (2º ciclo) y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	El texto de la práctica
Tiempo	30 minutos

Se trata de reflexionar sobre los incumplimientos del artículo 18 de la Declaración. Las cuestiones se plantean para responder verdadero o falso.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 18

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye a la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.”

Cuestiones.

- Di si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones y explica por qué:

- para gozar de la libertad de pensamiento, cada persona necesita poder expresarse libremente para poder contrastar, distinguir y manifestar su pensamiento;
- el acceder a toda la información disponible es un peligro para hacerse una idea clara y real de la situación. Puede distorsionar nuestras ideas;
- en el mundo todavía hay países donde se imposibilita la libre expresión y se censura cualquier pensamiento discordante con la realidad oficial;
- los medios de comunicación también son susceptibles de manipular la realidad, al silenciar o censurar, al sesgar informaciones importantes o imponer un pensamiento único;
- este artículo, el 18, también recoge el derecho de todo ser humano a negarse a realizar una acción impuesta como un deber, cuando ésta acción repugne a la propia conciencia;
- para muchos grupos humanos, hoy en día, la religión es uno de los pilares fundamentales de su identidad, y a veces se han levantado banderas de intolerancia y prejuicios en contra los otros, los que no comparten la misma religión.

- Haz una pequeña reflexión sobre este artículo de la Declaración y las situaciones que pueden vulnerarlo.

(Fuente: Documentación de la exposición “De los derechos a los hechos” organizada por Amnistía Internacional, grupo de Pamplona y Mugarik Gabe, 1997.)

La Declaración y la libertad de opinión

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Historia del Mundo Contemporáneo
Etapas	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Libros de Historia, enciclopedias...
Tiempo	1 hora

Se trata de hacer un pequeño ensayo sobre alguna de las personas que a lo largo de la historia de la humanidad han sido perseguidas por manifestar unas ideas distintas a las oficiales: Jesucristo, Gandhi, Tomás Moro, Galileo Galilei, Sócrates, Martin Luther King, etc. Se puede dividir la clase en tres o cuatro grupos y cada grupo deberá escoger una de estas personas.

Para cada grupo de alumnos y alumnas:

“Artículo 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.”

Cada grupo deberá recoger en su ensayo:

- la biografía del personaje;
- sus opiniones;
- las razones por las que fue perseguido en su época, en contraste con las ideas que defendía el personaje;
- las opiniones del grupo sobre estos hechos históricos a modo de conclusión.

Ayuda para la reflexión:

- ¿Es importante haber recogido este derecho en la Declaración Universal de los Derechos Humanos?
- Sin embargo, hoy en día sigue habiendo personas perseguidas por hacer públicas sus opiniones: Rigoberta Menchú, Aung San Suu Kyi, Salman Rusdie... La Declaración Universal de los Derechos Humanos recoge su derecho a la libre opinión y estas personas son o han sido perseguidas por gobiernos que tienen representación en las Naciones Unidas, ¿cómo lo crees posible?
- ¿Qué harías para que no se dieran casos como los descritos?

La Declaración

Área o materia	Tutoría
Etapas	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Los textos de la práctica
Tiempo	1 hora

Se trata de que los alumnos y alumnas investiguen un poco sobre los organismos que les representan como colectivo dentro del colegio o instituto.

Para ello, el profesor o la profesora deberá proporcionar toda la información al respecto o bien concertar una entrevista con el jefe o la jefa de estudios o con algún miembro del equipo directivo para que les informe. Se puede plantear como una entrevista donde los alumnos y alumnas deberán preparar en un cuarto de hora las preguntas que quieran hacer.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 20

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y asociación pacíficas.
2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.”

Ayuda para plantear la entrevista:

- Si un profesor te suspende y tu crees que es de manera injusta, ¿puedes recurrir y pedir que te vuelva a corregir el examen? Si aun así no llegáis a ningún acuerdo y tu sigues insatisfecho con tu nota, ¿tienes algún órgano al que recurrir?
- ¿Para qué sirve tener un delegado de clase?
- En el Consejo Escolar u OMR hay representación estudiantil. ¿En qué consiste su función?
- ¿Existe algún sindicato de estudiantes en tu colegio? ¿Sabes cuáles son sus funciones?
- ¿Por qué crees que la Declaración Universal de los Derechos Humanos tiene como uno de los artículos fundamentales el de la libre asociación?
- En tu colegio tienes derechos pero, ¿qué obligaciones debes respetar?
- ¿Qué otro tipo de asociaciones existen? ¿Son útiles? Explica un poco el funcionamiento de las que conozcas mejor.

La Declaración y el derecho al voto

Área o materia	Ética. Religión o alternativa a la Religión. Ciencias Sociales. Filosofía
Etapas	ESO (2º ciclo) y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Dibujo adjunto, pinturas, lápices, cartulinas...
Tiempo	2 horas

La práctica se divide en dos apartados.

El primero consistiría en la observación del dibujo que se adjunta, y en una reflexión sobre el artículo 21 de la Declaración. Durante la primera hora.

La segunda parte dejaría tiempo al alumnado para que, después de la reflexión, crearan un dibujo, un collage, un cómic... sobre el tema tratado en el artículo 21. Se realizaría en la segunda hora.

El dibujo adjunto pertenece a la colección "Derechos Humanos" editada por Intermón, es el nº1.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 21

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representante libremente escogidos.
2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Cuestiones:

- ¿Qué representan los dos personajes de la historieta? ¿Los identificas con lo que ocurre en algún país del mundo?
- Hay países como Myanmar, la antigua Birmania, gobernada por militares, donde hubo unas elecciones restringidas. Las ganó el partido mayoritario de la oposición, pero los militares detuvieron a su líder, Aung San Suu Kyi, y la condenaron a un arresto domiciliario de casi seis años. O como Argelia, donde en legítimas elecciones ganó un partido islámico, y el partido en el gobierno rechazó el resultado de la votación, porque ponía en peligro los derechos de las minorías. Ahora en Argelia se vive una situación de inseguridad y hay muchas muertes de civiles indefensos. ¿Por qué crees que se han producido estas situaciones? ¿Las elecciones suponen que es el pueblo quien decide?
- ¿Por qué el derecho al voto está recogido en la Declaración Universal?
- Invéntate una conversación que puede estar ocurriendo entre el votante y el militar. ¿Qué crees que está diciendo o pensando cada uno?
- A veces, un argumento que utilizan los abstencionistas para no votar es que “no importa quién gane, todos los políticos son iguales y lo que prometen los partidos en los programas electorales se queda sólo en promesas cuando llegan al poder” ¿Qué opinas tú al respecto?
- La democracia supone entre otras cosas el respeto de la mayoría hacia las opiniones de las minorías ¿Cómo se manifiesta ese respeto en las democracias que tú conoces? En un sistema democrático ¿puede una mayoría más o menos coyuntural imponer una ley injusta sobre el resto? ¿Puede ser éste el caso de la pena de muerte en Estados Unidos? ¿Se te ocurren otros ejemplos? ¿Es lo mismo justicia que legalidad? ¿Qué mecanismos de defensa tienen las minorías en un sistema democrático?

- ¿Cómo definirías tu el sistema democrático? ¿Los valores contenidos en la Declaración Universal están por encima de lo que decida la mayoría en un sistema democrático, sí o no? Si así lo crees y asimismo consideras que el sistema democrático es el más humanista de los posibles, ¿cómo resuelves esta contradicción? ¿Puede tener algo que ver la educación de los ciudadanos en todo esto? ¿Es lo mismo la democracia, por ejemplo, en una país con un 50% de analfabetos funcionales que en un país con un alto porcentaje de población con nivel universitario? Sin embargo, los nazis accedieron democráticamente al poder y en uno de los países más alfabetizados y cultos del mundo. ¿Te parece lógico?, ¿qué explicación encuentras a este hecho?
- Por otro lado, ¿te parece que los sistemas democráticos tal y como los conoces son sistemas acabados o piensas que, por el contrario, se puede seguir avanzando en la democracia? ¿Qué contribuciones puedes tú hacer en el sentido de mejorar la democracia en la que vives?
- Reflexiona sobre todo ello y haz un dibujo, un cómic, un collage... con las conclusiones que deduces de este artículo.



La Declaración y la ayuda al desarrollo

Área o materia	Ética. Religión o alternativa a la Religión. Ciencias Sociales
Etapas	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos. Educación para el Desarrollo: Desarrollo
Materiales	Texto adjunto
Tiempo	45 minutos

Se trata de contestar a un cuestionario en el que las preguntas se responderán inicialmente de manera individual, y luego se pondrán en común las respuestas con el resto de la clase. Si las contestaciones son contradictorias, se intentará llegar a un consenso.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 22

Toda persona, como miembro de una sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.”

“¿Por qué ayudar?”

Se suelen utilizar razones muy diversas para justificar la necesidad de la ayuda (a los países en vías de desarrollo). Pueden agruparse como razones ético-religiosas, políticas y económicas.

Los argumentos ético-religiosos son defendidos por aquellas religiones, entre cuyos valores está la ayuda a los necesitados. Otros, desde un punto de vista no necesariamente religioso, consideran que el bienestar de la humanidad es asunto de todos, y los mejores situados tienen la responsabilidad y el deber moral de lograr un orden más justo.

El enfoque político plantea que los países ricos se han beneficiado históricamente de la explotación de las poblaciones y de los recursos naturales del Sur. Desde esta perspectiva, la ayuda actual no sería más que una especie de devolución tardía: el pago atrasado de una enorme deuda contraída por los países del Norte respecto a los países del Sur.

El argumento económico plantea que resulta beneficioso a los países donantes que la satisfacción de las necesidades básicas de la población de todo el planeta estén aseguradas, lo que contribuirá a que se extienda la prosperidad a escala mundial. De esta forma el Sur podrá acceder al mercado internacional y tendrá una creciente capacidad de compra de los productos del Norte industrializado. Un ejemplo significativo de ayuda masiva al desarrollo fue el Plan Marshall. Cuando tras la Segunda Guerra Mundial el gobierno norteamericano entendió que Estados Unidos era el país más interesado en ayudar a la reconstrucción de la Europa destruida por el conflicto, para reactivar así el comercio mundial, pero también para asegurar sus relaciones especiales con los aliados occidentales durante la Guerra Fría.”

(Desarrollo, Cooperación y Solidaridad. Más allá del 0,7 %. CIP, Madrid, 1997. pág. 49)

Cuestiones:

- El artículo 22 de la Declaración atribuye a los gobiernos nacionales, pero también a toda la comunidad internacional, el deber de satisfacer los derechos económicos de los ciudadanos y ciudadanas de cada uno de los países que la constituyen. Asimismo, considera como derechos económicos los indispensables al sostenimiento de unas

condiciones de dignidad humana. ¿Cuáles te parece a tí que son esas condiciones de dignidad, cuáles son las mínimas condiciones que aceptarías para tí mismo por debajo de las cuales crees que tu dignidad humana se vería comprometida?

- Se supone que en un país desarrollado como es España, el Estado tiene los recursos necesarios para garantizar esas condiciones a los más desfavorecidos: el subsidio de desempleo, la Seguridad Social universal, el salario social... Sin embargo, no todos los necesitados reciben ayuda y la mendicidad está a la orden del día, ¿sabrías explicar por qué ocurre esto? ¿Qué mecanismos propondrías al gobierno para ayudar a los más desfavorecidos?
- Nombra alguna asociación, colectivo u ONG que trabaje en auxilio de los colectivos más desfavorecidos de nuestro país.
- Con respecto a los argumentos utilizados en el texto del CIP, el Centro de Investigación para la Paz, ¿cuál es el que te parece más acertado?
- La ayuda internacional, cuando trata de solucionar el problema humanitario concreto una vez sobrevenido, puede ser como las medicinas de tipo paliativo o sintomático o puede atacar a la causa. Éste es el caso de los programas de ayuda al desarrollo, donde de lo que se trata es de dar a las poblaciones los medios y el conocimiento necesarios que les permitan emanciparse y desarrollarse económicamente de forma autónoma. ¿Qué ayuda de las dos te parece que supone mayor compromiso con las obligaciones internacionales que establece el artículo 22? Por otra parte, ¿cuál de los dos tipos de ayuda te parece que puede resultar menos onerosa a largo plazo para la comunidad internacional?

La Declaración y el derecho al trabajo

Área o materia	Ética. Religión o alternativa a la Religión. Ciencias Sociales. Economía
Etapas	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Los textos de la práctica
Tiempo	1 hora

Se trata de contrastar distintas situaciones en las que se vulnera el artículo 23.

Se proponen una serie de situaciones, que cada alumno y alumna analizará individualmente, y se le pedirá que explique cómo se vulnera este artículo. Se pueden destinar unos 15 ó 20 minutos para esta parte de la práctica.

Luego se les pedirá que contesten a las siguientes cuestiones. Unos 10 minutos.

Para la alumna o alumno:

"Artículo 23

1. *Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.*
2. *Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.*
3. *Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.*
4. *Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses."*

Situaciones:

- Una mujer ejecutiva cobra un 30% menos que su homólogo masculino por el mismo trabajo.
- En los países en vías de desarrollo, el descuido de la agricultura tradicional, la existencia de plantaciones muy tecnificadas, la falta de una base industrial y las altas tasas de natalidad, producen un desempleo masivo.
- En algunos países africanos, hasta un 70% de la población activa urbana vive sin seguridad en el trabajo, sin seguridad de ingresos y en situaciones económicas y sociales cada vez más precarias.
- A veces, se recurre a la economía sumergida para poder salir adelante. Es decir, a trabajar sin cotizar a la seguridad social, sin tener un salario fijo y sin ningún tipo de derechos adquiridos ya que no está regulado el trabajo por ningún organismo estatal de control. Esto ocurre en países donde el estado no cubre las necesidades básicas de los ciudadanos, que tienen que recurrir a actividades 'extra' para sobrevivir. Pero en nuestro país también hay trabajo sumergido...
- Según datos de la Organización Internacional del Trabajo, OIT, en el mundo hay 150 millones de niños que trabajan a cambio de un salario mínimo o inexistente. En España, hay alrededor de 100.000 niños en estas condiciones.
- Hay países en los que cuando un trabajador es despedido, o finaliza su contrato, no tiene derecho a cobrar un subsidio de desempleo, o donde ningún trabajador tiene seguridad social, son seguros médicos particulares pagados por el propio trabajador.
- En las grandes granjas ganaderas de Australia, se suele contratar a personal aborigen para marcar el ganado. Lo habitual es que su trabajo sea pagado en forma de alimento, pero los aborígenes empiezan a pedir además un salario por su trabajo.

Cuestiones:

- ¿Te parece el trabajo un bien tan necesario que deba estar dentro de la Declaración Universal de los Derechos Humanos?
- ¿Se te ocurre algún otro tipo de casos donde se vulnera este artículo?
- En este artículo se recoge el derecho de toda persona a sindicarse para defender conjuntamente los derechos de los trabajadores y las trabajadoras. De hecho, en muchos países del mundo, los líderes sindicales son perseguidos y acosados por las actividades que desarrollan. ¿Crees que es adecuado recoger este derecho? Explica por qué.

La Declaración y el derecho al ocio

Área o materia	Matemáticas
Etapas	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos. Coeducación
Materiales	Una calculadora
Tiempo	30 minutos

Se trata de aplicar los conocimientos matemáticos para calcular las horas dedicadas al trabajo y al descanso de un estudiante, de un trabajador y de un ama de casa al cabo del año.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 24

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Complemento:

“2,5 millones de mujeres trabajan a la vez dentro y fuera de casa.

(..)La creciente incorporación de la mujer al mundo del trabajo no corre en paralelo con una mayor liberación en las tareas hogareñas, ya que sólo en el último año (1995) el colectivo de mujeres que tiene que compatibilizar ambas actividades creció en más de 150.000.

Sólo 1.278.400 mujeres con trabajos profesionales no debían simultanear esa labor con el hogar. La situación es distinta en el caso de los hombres, ya que sólo comparten el trabajo con las labores caseras 329.200, ocho veces menos que las mujeres”

(El Mundo, martes 4 de junio de 1996, pag. 50)

Establece el porcentaje que cada uno de los siguientes individuos dedica al trabajo, al ocio y al descanso al cabo del año.

Estudiante

Tiene que acudir a clase durante 9 meses, 5 días a la semana. Cada día dedica 6 horas a recibir clases sobre las distintas asignaturas y 1 hora y media a realizar trabajos y estudiar. Aprueba todo el curso el junio, por lo que el verano es para su ocio.

Los fines de semana, los dedica plenamente al ocio.

Duerme todos los días 8 horas y destina 4 a las comidas y a los desplazamientos.

Trabajador

Tiene una jornada laboral de 8 horas diarias, 5 días a la semana. Tiene vacaciones pagadas de, por ejemplo, mes y medio.

Los días que tiene libre dedica una media de 6 horas a sus hobbies: deporte, diversiones...

Duerme 8 horas diarias y destina 4 a las comidas y a los desplazamientos.

Ama de casa

No realiza ningún trabajo fuera, se dedica a llevar la casa. Trabaja 8 horas diarias en los quehaceres del hogar, los 7 días de la semana.

No tiene días de descanso, pero en vacaciones de verano (3 meses) su jornada se reduce a 6 horas.

Duerme 8 horas diarias y destina 4 a las comidas y a las compras.

Cuestiones:

¿Qué conclusiones sacas de los resultados que obtienes? ¿Te parece que se cumple este artículo de la Declaración con las amas o los amos de casa?

Solución al problema

Días del año = 365 d. Horas del año = 8.760 h.

Estudiante:

a. Estudios

9 meses = 270 días = 38,5 semanas

270 días • (8 + 4) = 3.240 h. de sueño, comida, etc.

38,5 semanas • 5 días de clase = 192,5 días de clase.

192,5 • 6 h. de clase = 1.155 h. de clase

192,5 • 1,5 h. de estudio = 288,75 h. estudio

b. Vacaciones

3 meses = 90 días

90 d. • (8 + 4) = 1.080 h. de sueño, comida, etc.

Total horas de ocio = 8.760 - (3.240 + 1.155 + 288,75 + 1.080) = 2.996,25 h. de ocio.

	ocio	estudio	clase	descanso
horas totales	2.996,25	288,75	1.155	4.320
%	34,2	3,3	13,2	49,5

Trabajador:

a. Trabajo

10,5 meses = 315 días = 45 semanas

315 días • (8 + 4) = 3.780 h. de sueño, comida, etc.

45 semanas • 5 días de trabajo = 225 días de clase.

225 d. • 8h. de trabajo = 1.800 h. de trabajo

b. Vacaciones

1,5 meses = 45 días

45 d. • (8 + 4) = 540 h. de sueño, comida, etc.

Total horas de ocio = 8.760 - (3.780 + 1.800 + 540) = 2.640 h. de ocio.

	ocio	trabajo	descanso
horas totales	2.640	1.800	4.320
%	30,2	20,5	49,3

Ama de casa:

a. Labores en casa

9 meses = 270 días

270 días • (8 + 4) = 3.240 h. de sueño, comida, etc.

270 • 8 h. de labores en casa = 2.160 h. de labores

b. Vacaciones

3 meses = 90 días

90 d. • (8 + 4) = 1.080 h. de sueño, comida, etc.

90 d. • 6 h de labores = 540 h de labores

Total horas de ocio = 8.760 - (3.240 + 2.160 + 540 + 1.080) = 1.740 h. de ocio.

	ocio	labores	descanso
horas totales	1.740	2.700	4.320
%	19,9	30,8	49,3

La Declaración y la pobreza

Área o materia	Ciencias de la Naturaleza. Ética, Religión o alternativa a la Religión
Etapas	ESO (2º ciclo) y 1º Bachillerato
Objetivo	Aplicar el método de investigación científica para comprender e intentar resolver una situación de marginación
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	El texto que se proporciona, enciclopedias, direcciones de ONGs...
Tiempo	2 horas y media

Se trataría de aplicar el método científico a la investigación del problema de los "sin techo".

El tiempo dedicado a esta práctica se podría organizar en tres partes. La primera tendría una media hora de duración y las otras dos dispondrían de una hora lectiva cada una.

La primera parte podría consistir en la organización de los grupos de trabajo. Con la diversificación de funciones dentro del grupo: alguien para documentarse sobre qué ONGs y otras asociaciones trabajan este tema, dónde buscar datos estadísticos, qué organismos oficiales podrían proporcionar datos, qué tipos de ayuda podrían recibir... El profesor o la profesora, en esta fase, serviría de apoyo para proporcionar información sobre direcciones, lugares donde buscar materiales...

La segunda podría basarse en el análisis de los datos para entender la situación a fin de acotar el problema y la elaboración propiamente dicha del trabajo.

La tercera parte consistiría en plantear distintas hipótesis y sacar conclusiones cada grupo, y la confrontación con los demás grupos para elaborar unas conclusiones consensuadas.

Se proporciona el artículo 25 de la Declaración como posible base de la reflexión.

Para la alumna o alumno:

Partes esenciales del método de investigación científica:

- Conocer los aspectos esenciales del problema o la situación. Reconocer las claves del problema.
- Comprender el tema. Saber organizar el conglomerado de datos para ver realmente cuál es la situación.
- Lanzar una hipótesis, que en este caso vendría dada por intentar simplificar, extraer la raíz y el fondo del problema, según los datos obtenidos.
- Comprobar la hipótesis.
- Elaborar una teoría, que en este caso consistiría en llegar a unas conclusiones lo más objetivas posibles basadas en la imparcialidad, para intentar no tener una visión deformada de la situación por nuestros prejuicios.

Textos:

“Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social."

"73.000 españoles duermen en la calle o en albergues.

Cáritas atiende a la gran mayoría de las personas que no tienen hogar.

[..]La mayoría de las acciones de ayuda -casi el 90%- a los sin techo proviene de Cáritas. Ésta y otras instituciones eclesiales siguen un modelo de intervención - Volver a ser- basado en un proceso de recuperación de la dignidad de la persona y su inserción en la sociedad con plenos derechos.

Este modelo propone un Itinerario de Inserción que abarca tres etapas. Se empieza con una primera fase basada en la acogida y asistencia. Para ello, existen repartidos por toda España 61 centros de corta estancia o albergues, 47 comedores, siete centros de noche y cinco centros para crónicos, esto es, aquellos que siendo mayores de 45 años han permanecido muchos años

en la calle y se encuentran en una terrible situación de deterioro personal u social.

A continuación hay una segunda fase compuesta por los servicios de promoción. Aquí el objetivo es que la persona recupere su dignidad, autoestima y habilidades sociales. Esto se logra cuando el "sin techo" acude a un centro de acogida temporal, a un centro de día o a un taller ocupacional.

La última parte sería la conocida como tercera fase o servicios de inserción. Mediante centros especiales, talleres formativo-laborales, pisos tutelados y empresas de inserción, se intenta que, finalmente la persona alcance autonomía personal y económica: el sin techo logra la plena recuperación personal y un trabajo. [..]

*(Silvia Roman. Periódico "El Mundo"
lunes 19 de enero de 1998. pág 42)*

La Declaración y el derecho a la educación

Área o materia	Historia del Mundo Contemporáneo
Etapas	Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	El texto adjunto
Tiempo	1 hora

Relaciona los textos que viene a continuación con la obligatoriedad de una enseñanza que fomente el respeto a los Derechos Humanos que establece precisamente el artículo 26 de la Declaración Universal.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 26

1. *Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
3. *Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.”*

“El número de alemanes que participaron en el exterminio de los judíos puede ascender a medio millón, dijo ayer en Madrid el profesor norteamericano Daniel Jonah Goldhagen, autor del libro “Los verdugos voluntarios de Hitler”. El escritor asegura, en una nueva interpretación histórica sobre el Holocausto, que tras exhaustivas investigaciones ha llegado a la conclusión de que muchos alemanes eligieron voluntariamente asesinar a los judíos.

...Daniel Jonah Goldhagen afirmó que su intención ha sido investigar el factor humano que intervino directamente en los asesinatos y romper uno de los grandes

mitos del siglo XX, como es suponer que los alemanes y los nazis eran distintos grupos de personas. Las pesquisas le han llevado a establecer que los asesinos de judíos no fueron un grupo pequeño, sino que eran un mínimo de cien mil personas y podrían ascender a medio millón.

...Según Goldhagen, para los antisemitas germanos los judíos eran biológicamente distintos, perversos, malignos, poderosos y peligrosos, y por ello a Hitler le fue extremadamente fácil movilizar a toda una sociedad en su contra.

(El Correo, 2 de diciembre de 1997)

El genocidio empezó con la tortura considerada instrumento del bien colectivo. Pero la noche no pudo ocultar que los torturadores actuaban, además, con esmero y complacencia, es decir, con el ánimo de un idiota moral más que con el espíritu de un fanático o un visionario. Los nazis fueron fanáticos pero ante todo almas enfermas que se habían cerrado a la sensibilidad. En cada uno había un idiota moral, aunque fueran refinados e inteligentes. Himmler, creador de las SS y jefe supremo de la policía, exhorta a la plantación de hierbas medicinales al tiempo que ordena experimentos

macabros sobre el cuerpo de los deportados. Heydrich, ejecutor de los planes de exterminio, era un sensible violinista en la piel de un policía cínico y cruel... El gusto por la tortura, la indiferencia ante el dolor ajeno hizo presa también de los científicos. Auschwitz reunió una galería siniestra de médicos encabezada por el profesor Karl Clausberg, un ginecólogo obsesionado por los experimentos. Hasta un total de veintitrés especialistas fueron llevados al tribunal de Nuremberg.

(El Idiota moral. La banalidad del mal en el siglo XX. Norbert Bilbeny. Editorial Anagrama, 1993. Págs. 31-32)

Cuestiones:

- El hecho de que tu puedas estudiar los Derechos Humanos es aplicación directa de una parte de este artículo de la Declaración. ¿Te parece necesario recibir instrucción en este área o te parece una pérdida de tiempo? ¿Por qué?
- Uno de los textos que has leído utiliza el término idiota moral. ¿A qué crees que se refiere? ¿Te parece que la simple decencia implica el ejercicio de alguna facultad intelectual o que no? ¿La educación o el conocimiento implica un mayor grado de compromiso con los Derechos Humanos? Explica brevemente tus respuestas.
- ¿Crees que la decencia es algo innato al ser humano? ¿Cómo explicas entonces el comportamiento de los genocidas nazis, muchos de los cuales, por otra parte, eran personas cultas e instruidas, o el de un importante contingente de ciudadanos normales que participaron activamente en el genocidio?
- Sin embargo, también hubo muchos ciudadanos alemanes que no colaboraron con el régimen nazi. Incluso oficiales alemanes prepararon al menos dos atentados para matar a Hitler. Pero cuando hablamos de los alemanes durante la guerra, parece que todos ellos eran nazis ¿Por qué siempre hablamos de los actos de la mayoría como si no hubiera excepciones?
- Por otra parte: vivir en una democracia significa en buena medida que tu voto orienta una acción de gobierno u otra. ¿No crees que contraes una responsabilidad con el resto de tus conciudadanos y conciudadanas así como ellos contigo: la de que tus decisiones políticas no sean tomadas banalmente, por carecer de la necesaria formación? Recuerda que el partido nazi llegó al poder en Alemania después de ganar unas elecciones democráticas. Recuerda también que las leyes de pena de muerte en los Estados Unidos y en otros países han sido sometidas a plebiscito.

La Declaración y las culturas

Área o materia	Historia del Mundo Contemporáneo. Filosofía. Antropología
Etapas	Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Textos que se proporcionan. Enciclopedias, libros de Historia, etc.
Tiempo	Una hora

Se trata de hacer un estudio sobre las distintas culturas y las distintas maneras que tiene cada cultura de enfocar la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Se pedirá a cada alumna y alumno que haga un pequeño ensayo basándose en las diferencias que detecta en los enunciados sobre el derecho a la cultura de los textos presentados. Debe también reflexionar sobre el enunciado de la Declaración de la ONU: ¿está de acuerdo?, ¿cree que todos los hombres y mujeres tenemos la misma facilidad para acceder a la cultura y a los avances científicos?...

Para la alumna o alumno:

“Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1948. ONU.

Artículo 27

1. *Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente de la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.*
2. *Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.*

“Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos. Adoptada por la decimooctava Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno de la Organización de la Unidad Africana en junio de 1981, Nairobi, Kenia. (Amnistía Internacional, EDAI, Madrid, 1991)

Artículo 17

1. *Toda persona tiene derecho a la educación.*
2. *Toda persona puede participar libremente en la vida cultural de la comunidad.*
3. *Promover y proteger la moral y los valores tradicionales reconocidos por la comunidad es un deber del Estado en el marco de la salvaguardia de los derechos humanos.*

“Declaración Islámica Universal de Derechos Humanos. Redactada a iniciativa del Consejo Islámico de Europa y proclamada el 19 de septiembre de 1981 en París, ante la UNESCO.

El Consejo Islámico de Europa es un estamento privado y por tanto esta Declaración no tiene ningún carácter oficial internacional, ni ha sido consensuada por todas las familias espirituales islámicas. De hecho, no hay ninguna Declaración de DDHH islámica consensuada. (Separata. Apéndice documental 'Democracia y derechos humanos en el mundo árabe.' M. Angeles López Plaza y Almudena Ruiz Ibáñez, Madrid, ICMA, 1993)

Artículo 14. *El derecho a invocar el Islam y difundir su mensaje.*

1. *Todo ser humano tiene derecho a participar individualmente o colectivamente en la vida de su comunidad natural, tanto religiosa como política o culturalmente; asimismo, tiene derecho a crear instituciones y a asegurarse los medios necesarios para ejercer este derecho: "di, éste es mi camino. Basada en una prueba visible, llamo a Dios y a los que me siguen también" (12, 108)*

2. Todo individuo tiene el derecho y el deber de "ordenar lo conveniente y prohibir lo reproable" y también de exigir a la sociedad la creación de instituciones que permitan al individuo asumir esta responsabilidad para fomentar la solidaridad, el bien y la piedad: "formad una comunidad cuyos miembros invoquen a los hombres a hacer el bien; les ordenen lo conveniente y les prohíban lo reproable" (3, 104); "ayudaos mutuamente a practicar la piedad y el temor a Dios" (5,2); "cuando los seres humanos acepten la injusticia de uno de ellos sin intervenir para impedirse, Dios estará cerca para aplicarles a todos el mismo castigo."

(Las frases que aparecen entre comillas son azoras coránicas o hadizes, textos que recogen el comportamiento y actitudes del Profeta y que constituyen la Sunna o Tradición, ilustran cada artículo a modo de legitimación.)

Ayuda para la reflexión:

- Relaciona cada Declaración con su ámbito cultural.
- El derecho a participar en la vida cultural de tu comunidad es un derecho fundamental que viene recogido en estas tres Declaraciones, pero no lo recogen de la misma manera. Establece las diferencias y semejanzas que encuentras en los tres artículos.
- ¿Te parece necesario que haya en el mundo diversas Declaraciones de DDHH? ¿Por qué crees que las hay?
- Uno de los principios básicos de la Declaración de la ONU es la universalidad de los DDHH recogida en los artículos 1 y 2. Sin embargo, esta universalidad está siendo cada vez más cuestionada por gobiernos y otras entidades que consideran que debe prevalecer la cultura y las tradiciones locales. En Asia, por ejemplo, algunos gobiernos señalan la delincuencia, las lacras sociales y la quiebra de la estructura familiar y comunitaria como síntomas de un individualismo desmesurado en las sociedades occidentales. Los asiáticos, dicen, valoran más la armonía social y son más proclives a sacrificar el interés propio en aras de la comunidad. ¿Estás de acuerdo con este argumento? ¿No peligran los derechos individuales como son el trabajo, la educación...? ¿Cómo rebatirías este argumento? (Fuente: 'Informe 1998', Amnistía Internacional, EDAI, Madrid, 1998, pág. 16)
- Otra objeción contra la Declaración Universal de la ONU es a la indivisibilidad de los derechos humanos. Se han proclamado políticas orientadas al mercado como la fórmula de crecimiento económico que traerá consigo derechos económicos fundamentales. Muchos gobiernos del mundo desarrollado insisten en la primacía del crecimiento económico que requiere un gobierno firme y la supeditación de los intereses económicos a los de la colectividad. Aseguran que un país no puede permitirse el lujo de disfrutar de libertades civiles y políticas mientras no haya alcanzado cierto nivel de desarrollo económico. Pero muchos de estos gobiernos han suprimido algunas de las prestaciones asistenciales del Estado, justificando estas medidas por la competitividad económica. Han impuesto graves restricciones a la educación gratuita, la salud pública y la seguridad social, y multitud de personas se han quedado sin hogar y sin recursos, aún en las naciones más prósperas. En todas sus manifestaciones, la pobreza es una violación grave de los derechos económicos y sociales proclamados en la Declaración Universal. Y no sólo eso: también expone a las personas a sufrir otras violaciones de derechos humanos y además limita sus posibilidades de obtener justicia. ¿Crees que el desarrollo económico de una nación está reñido con el desarrollo de los derechos sociales y económicos de sus ciudadanos y ciudadanas? ¿Qué argumentos se te ocurren para contestar a estos razonamientos? Este argumento sobre la indivisibilidad de los derechos humanos está muy relacionado con el de su universalidad, ¿sabrías explicar por qué? (Fuente: 'Informe 1998', Amnistía Internacional, EDAI, Madrid, 1998, pág. 22)

La Declaración

Área o materia	Historia del Mundo Contemporáneo. Ética. Ciencias Sociales, Geografía e Historia
Etapas	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Enciclopedias, libros de Historia, de Derecho...
Tiempo	1 hora

Se trataría de documentarse para poder hacer una reflexión sobre el auténtico establecimiento de una legalidad internacional basada en el respeto a los Derechos Humanos.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 28

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

- Recopila información que te permita comprender cuál ha sido la historia de las leyes internacionales en lo que se refiere al reconocimiento de los derechos humanos. Te apuntamos algunas pistas: las leyes de Indias y fray Bartolomé de las Casas; el derecho de gentes de fray Francisco de Vitoria; las revoluciones americana y francesa; la abolición de la esclavitud; las constituciones liberales, el proceso de descolonización; la liga de naciones, los tribunales de Nuremberg, la ONU, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Tribunal Internacional de Derechos Humanos de La Haya, etc.
- Las leyes internacionales: sus causas, su problemática, sus limitaciones. El concepto de no injerencia en asuntos internos y las contradicciones que este principio genera con la aceptación de la universalidad de los Derechos Humanos. La adhesión a tratados internacionales y convenios, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por parte de las naciones y la realidad de su cumplimiento.

Cuestiones:

- ¿Cómo hacer cumplir y respetar los Derechos Humanos en todo el mundo? ¿Por la violencia?
- ¿Es posible un orden mundial basado en la moralidad?
- ¿Crees que la humanidad avanza hacia esa utopía o piensas que la situación mundial evoluciona hacia situaciones que harán peligrar lo poco conseguido a este respecto?
- El reparto desigual de los recursos y de la tecnología, la sobreexplotación del ecosistema planetario, la explosión demográfica, las grandes migraciones, etc., no son situaciones halagüeñas. ¿Qué puedes hacer tú al respecto? ¿Haces lo que crees que puedes aunque te parezca poco?

Se adjunta un listado de los Tratados y Convenios internacionales sobre los Derechos Humanos. Pertenece a la documentación de la exposición "De los dichos a los hechos" de Amnistía Internacional, grupo de Pamplona y Mugarik Gabe, Iruña, 1997.

Principales Convenciones y Declaraciones Internacionales de Derechos Humanos

1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos
1948	Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio
1948	Convenio nº 87 de la OIT sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación
1949	Convención de Ginebra para mejorar la suerte de los heridos y enfermos de las fuerzas armadas en campaña
1949	Convención de Ginebra para mejorar la suerte de los heridos, enfermos y náufragos de las fuerzas armadas en el mar
1949	Convención de Ginebra relativa a los prisioneros de guerra
1949	Convención de Ginebra relativa a la protección de las personas civiles en tiempo de guerra
1949	Convención para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución de otras
1950	Convención Europea para la protección de los Derechos Humanos y la libertades fundamentales (CE)
1951	Convenio nº 100 de la OIT relativo a la igualdad de remuneración entre la mano de obra masculina y femenina por un trabajo de igual valor
1951	Convención sobre el estatuto de los refugiados
1952	Convención sobre los derechos políticos de la mujer
1956	Convención relativa al derecho internacional de rectificación (UNESCO)
1957	Convención suplementaria sobre la abolición de la esclavitud, la trata de esclavos y las instituciones y práctica análogas a la esclavitud
1957	Convención sobre la nacionalidad de la mujer casada
1958	Convenio 111 de la OIT relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación
1959	Declaración de los derechos del Niño
1960	Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza
1960	Resolución 1.514 (XV) o Declaración sobre el acceso a la independencia de los países y pueblos colonizados
1961	Carta social europea
1961	Convención sobre la reducción de los casos de apatridia
1962	Convención sobre el consentimiento para el matrimonio, edad mínima para contraer matrimonio y registro de los mismos
1962	Recomendación 116 de la OIT sobre la reducción del horario de trabajo
1963	Convención internacional sobre la eliminación de todas la formas de discriminación racial
1964	Convenio sobre política social (OIT)
1966	Declaración de los principios de la Cooperación Internacional (UNESCO)
1966	Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales (a)
1966	Pacto Internacional de los derechos civiles y políticos (a)
1967	Declaración sobre la eliminación de la discriminación de la mujer
1968	Proclamación de Teherán
1968	Convenio sobre la imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y los crímenes contra la humanidad
1969	Convención americana sobre Derechos Humanos
1971	Declaración de los derechos del retrasado mental
1972	Declaración de la N.U. sobre el medio humano. Proclamación y principios
1973	Convenio Internacional sobre la represión y el castigo del crimen del apartheid
1974	Declaración sobre el establecimiento de un nuevo orden económico Internacional (UNESCO)
1974	Carta de los Derechos y Deberes económicos de los Estados
1975	Declaración de los derechos de los impedidos
1975	Declaración sobre la protección de todas las personas contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos y degradantes
1976	Recomendación relativa a la participación de las masas en la vida cultural (UNESCO)
1978	Documento final del décimo periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General (sobre el desarme)
1979	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer
1981	Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos
1981	Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales
1984	Convenio contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes
1985	Convención Interamericana para prevenir y sancionar la tortura
1989	Convenio sobre los Derechos Humanos del niño
1992	Convenios sobre biodiversidad, cambio climático y Agenda 21 en Río de Janeiro
1993	Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena
1994	Conferencia sobre población en El Cairo
1994	Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de personas
1995	Conferencia sobre desarrollo social en Conpenhage
1995	Conferencia sobre la Mujer en Pekín

La Declaración

Área o materia	Filosofía. Ética. Religión o alternativa a la Religión
Etapas	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Los textos de la práctica.
Tiempo	1 hora

Se trataría de leer las siguientes cuestiones determinando qué derecho y qué obligación se corresponde con cada situación. Se puede plantear como un debate entre toda la clase o como una práctica hecha primero en grupos de tres o cuatro alumnos y después con una puesta en común de toda la clase. Se puede pedir como conclusión una reflexión individual sobre los derechos y deberes que nos corresponden como seres humanos.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 29

1. *Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.*
2. *En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.*
3. *Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas."*

Situaciones:

- Seguro que has oído más de una vez la siguiente frase: “yo no voto, porque los políticos, gane el que gane, siempre hacen lo mismo”. ¿No crees que si está tan descontento con la manera de gobernarnos debería reunirse con otros descontentos y organizarse de alguna manera para que su descontento se pueda oír?
- Hay un coche aparcado en doble fila que no permite salir a tu padre del aparcamiento. Tu padre se queja y reniega porque los municipales no están para evitar que le ocurran cosas como éstas. Sin embargo, al día siguiente, tu padre aparca en doble fila y los municipales le multan. Si está tan descontento del espíritu cívico del otro conductor que ha aparcado en doble fila, ¿por qué él ha hecho lo mismo?
- En Nigeria, hay una tribu con gran tradición cultural, los ogoni. Viven en una zona petrolífera muy rica y las grandes multinacionales del petróleo las están destrozando por la contaminación que supone esa industria. Los ogoni están siendo perseguidos, incluso varios de sus líderes han sido ejecutados públicamente. El escritor Ken Saro-Wiwa, dirigente de un movimiento a favor del pueblo ogoni, fue ejecutado junto con otros ocho ogonis en noviembre de 1995. ¿No debería la comunidad internacional hacer algo para que se respeten los derechos de los ogoni?
- Uno de los argumentos de los habitantes de los países en desarrollo, es que ellos han sido países ricos, pero han sido expoliados por los países más desarrollados en la época de las colonias, o incluso antes, con el descubrimiento de América. Opinan que es un deber de los países más desarrollados ayudar y devolver, de alguna manera todos los bienes incautados en épocas pasadas. ¿Estás de acuerdo con este argumento?
- Cuando Ana empezó a trabajar desinteresadamente en una organización de derechos humanos, en su casa le presionaron para que lo dejara porque ella sola no podía hacer nada y porque seguro que alguno por los que ella estaba trabajando había cometido un delito, y se merecía las torturas o la indefensión ante la justicia que estaba sufriendo. Ana se consideraba una activista de los derechos humanos y creía que cualquier situación de violación de estos derechos debía ser denunciada.

- ¿Por qué aunque hay 151 países dentro de las Naciones Unidas, y una de las condiciones básicas es aceptar la Declaración Universal, en todos los países del mundo se violan de una manera u otra estos derechos? ¿Es la Declaración papel mojado?
- ¿A qué obliga este artículo 29 de la Declaración?

La Declaración

Área o materia	Religión o alternativa a la Religión. Ética
Etapas	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Periódicos, las noticias de la TV... Los artículos de la Declaración Universal
Tiempo	1 hora

Se trata de que los alumnos y alumnas estén pendientes durante, por ejemplo, una semana, de los periódicos, las noticias de la televisión, la radio... y hacer un listado con las violaciones de los derechos humanos que se han producido durante esa semana, tanto en la provincia o comarca como a nivel internacional: qué artículo se ha violado, en qué país se ha producido, qué hace la comunidad internacional para solucionarlo o paliarlo, se ha organizado algún tipo de ayuda al respecto en la ciudad...

Otra alternativa sería visitar la hemeroteca de la biblioteca pública para buscar información.

Con todos estos datos se deberá hacer por escrito una pequeña reflexión, de una página más o menos, sobre las conclusiones que se sacan del estudio de la realidad y este último artículo de la Declaración.

Para la alumna o alumno:

“Artículo 30

Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que se confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.”

Cuestiones:

- ¿Hay una diferencia clara entre las violaciones de Derechos Humanos de tu ciudad y el resto del mundo?
- ¿Qué podemos hacer para que se cumplan íntegramente y en todo el mundo los derechos humanos?

Destilación de flores

Área o materia	Química. Tecnología
Etapas	ESO (2º ciclo), 1º Bachillerato
Objetivo	Ver en qué puede consistir la ayuda al desarrollo
Área de interés	Desarrollo
Materiales	El material de laboratorio que se describe abajo
Tiempo	1 hora

En el laboratorio de química será necesario tener:

1 mortero con pistilo; 2 matraces de 250 ml; 1 refrigerante; 1 tubo de seguridad; 2 tapones bihoradados; 3 soportes; 3 pinzas; 2 aros; 2 rejillas; 5 nueces; 1 embudo pequeño; 1 recipiente para el destilado; gomas para las conexiones; tubos de vidrio acodados; papel de filtro; agua destilada; hojas y flores de alguna planta aromática (tomillo, espliego...) o pétalos de flores, unos 30 gr. por grupo.

Se adjunta un dibujo de la práctica.

Es una práctica para equipos de 3 ó 4 alumnos y alumnas, en función de la cantidad de material de química de que se disponga.

Esta práctica podría estar relacionada con otra de Religión o alternativa a la Religión donde se les habrá hablado del trabajo que hacen las ONG de ayuda al desarrollo (Ejercicio 32).

Con el resultado obtenido se puede realizar una práctica de Matemáticas (Ejercicio 31)

Para la alumna o alumno:

En un poblado de Asia, que tiene un clima tropical, mantienen una economía de subsistencia, es decir, apenas producen lo necesario para vivir y dependen de la ayuda que les enviemos desde Euskadi para hacer frente a las enfermedades ya que no disponen de dinero para comprar ninguna medicina.

En vista de estos problemas, una ONG de ayuda al desarrollo ha hecho un estudio sobre la situación y el entorno en el que está situado el poblado y ha visto que dispone de gran cantidad de flores, cuyo cultivo no les cuesta apenas ningún gasto ni en abonos, ni en riegos, ni en cuidados.

La ONG ha propuesto a los jefes del poblado lo siguiente: si los vecinos se comprometen a trabajar duro, la ONG puede proporcionarles el laboratorio de química necesario para producir a gran escala los aceites esenciales de flores que tan bien se pagan en el mercado internacional (recordad cuanto cuesta el perfume y las colonias que utilizáis). De este modo, el poblado, en muy poco tiempo, podrá devolver el dinero prestado a la ONG y podrá comprar sus medicinas, mejorar las condiciones higiénicas del poblado y construir la carretera necesaria para mejorar sus comunicaciones.

Los habitantes del poblado han aceptado. Pero necesitan a un técnico que les enseñe a preparar los instrumentos para destilar los aceites esenciales. La ONG os ha escogido a vosotros, pero antes tenéis que aprender a destilar los aceites esenciales de las flores.

Desarrollo de la práctica:

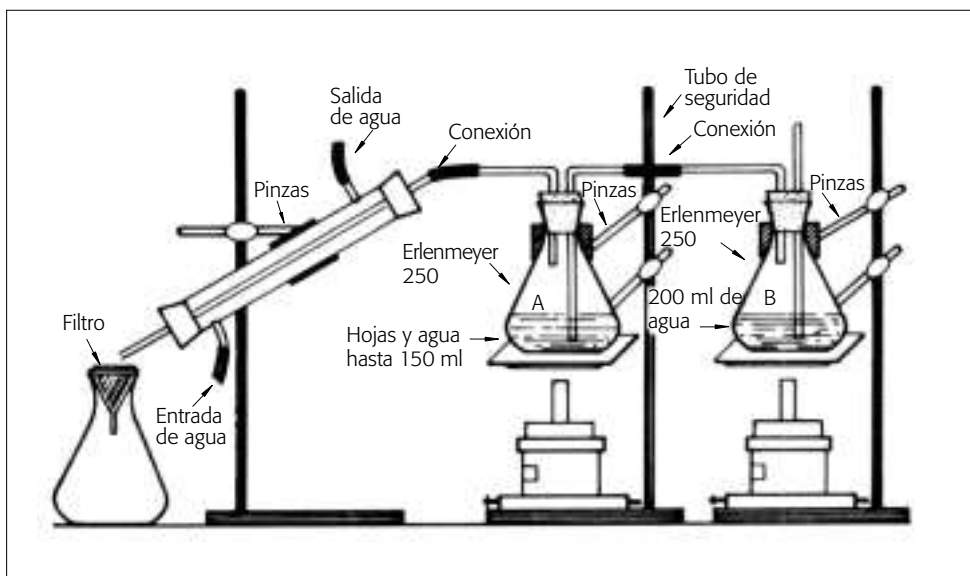
- Montad el equipo de destilación según el dibujo adjunto,
- Antes de colocar el papel de filtro, mojadlo con agua destilada.
- Cortad y triturad en el mortero, con un poco de agua la muestra de flores escogidas.
- Llenad el matraz A con la mezcla y 150 ml de agua destilada.
- En el matraz B coloca unos 200 ml de agua destilada.
- Encended el fuego de los dos matraces, pero cuando el A hierva, apagad su fuego, dejando encendido el B.

- El líquido destilará sobre el embudo. El líquido pasará por el filtro, mientras que las gotitas de aceite esencial quedarán retenidas en él.
- Con el mismo papel de filtro, verted el aceite esencial en un tubo de ensayo, que habréis pesado previamente.
- Después volved a pesar el tubo de ensayo con los aceites esenciales: La diferencia entre los dos pesos será lo que pesan los aceites esenciales.

(Fuente: "¿Eso es química?", WAA de la biblioteca de recursos didácticos Alhambra, Editorial Alhambra, 1988, pág. 64.

Cuestiones:

- ¿Cuánto aceite esencial habéis obtenido?
- ¿En qué consiste el proceso de destilación?
- ¿Por qué podemos separar el aceite del agua que hierve a 100°C?
- ¿Se disuelve el aceite en el agua?
- El aceite y el agua son por tanto inmiscibles. Define 'inmiscible' con rigor científico.
- Escribe detalladamente toda la información que debes dar al poblado para que sepan preparar los aceites esenciales.
- ¿Crees posible que en una región de Asia o América de clima tropical y rica en vegetación podría darse este negocio?
- ¿Qué otros negocios crees que podrían darse para poder vivir más de acuerdo a los tiempos modernos: crear escuelas, montar un aula de ordenadores...? Ten en cuenta la región donde viven.
- ¿Te parece que existen en Euskadi organismos e instituciones que pueden darles la ayuda necesaria, incluso el dinero, para poder crear esa industria? ¿Cómo se llaman esos organismos?



Perfume de flores

Área o materia	Matemáticas
Etapas	Bachillerato
Objetivo	Ver en qué puede consistir la ayuda al desarrollo
Área de interés	Desarrollo
Materiales	Calculadora
Tiempo	30 minutos

Se parte de los resultados obtenidos en la práctica anterior. (Si no se ha hecho la práctica se puede tomar como dato una cantidad de aceite esencial de 10 gr cada 500 gr de flores). Se trata de utilizar logaritmos y funciones exponenciales para resolver un problema de una ONG de ayuda al desarrollo.

Puede relacionarse con otra práctica de Química, (la anterior, ejercicio 30) o con otra de Religión o alternativa a la Religión (ejercicio 32).

Para la alumna o alumno:

Problema.

Los habitantes de un poblado de Asia, con clima tropical han recibido ayuda de una ONG de desarrollo para montar una planta de obtención de aceites esenciales. El primer año se obtienen 10 gr de aceite esencial por cada 100 gr de flores utilizadas. El segundo año, se duplica la producción, el tercer año se duplica la producción del segundo y así sucesivamente.

a) Si la cantidad de flores utilizadas es en total 10 Kg. el primer año ¿qué cantidad de aceite esencial se habrá obtenido?

b) Si la ONG prestó al poblado 500.000 pts para montar toda la planta de destilación y el kilogramo de aceite esencial vale 400.000 pts ¿Cuántos años tardarán en devolver a la ONG el dinero que les prestó, si destinan para el pago del préstamo el 10% de los beneficios de cada año? Considera que el préstamo se realiza sin cobrar intereses.

¿Te parece bien que tengan que devolver el dinero que les han prestado?

Solución al problema

$$10.000 \text{ gr. flores} \cdot \frac{10 \text{ gr. aceite}}{100 \text{ gr. flores}} = 1.000 \text{ gr. aceite} = 1 \text{ kg. de aceite esencial}$$

¿Tiempo que tardan en pagar a la ONG?

$$\frac{500.000 \text{ pts. deben}}{400.000 \text{ pts./kg. aceite}} = 1,25 \text{ kg. de aceite necesitan para pagar}$$

años	1	2	3	----	x
kgr. aceite	1	2	4	----	--
función	2 ⁰	2 ¹	2 ²	----	2 ^{x-1}

$$b(x) = 2^{x-1}$$

$$1,25 = 2^{x-1}$$

$$\log 1,25 = \log 2^{x-1} = (x-1) \log 2$$

$$\log 1,25 = (x-1) \log 2$$

$$(x-1) = \frac{\log 1,25}{\log 2}$$

$$x = \frac{\log 1,25}{\log 2} + 1$$

$$x = 1,32 \text{ años}$$

Si dedican todo el aceite esencial obtenido a pagar el préstamo tardan en pagarlo poco más de un año

Flores para el desarrollo

Área o materia	Ética, Religión o alternativa a la Religión
Etapas	ESO (2º ciclo)
Objetivo	Reflexionar sobre la función de la ayuda al desarrollo
Área de interés	Desarrollo
Materiales	Texto adjunto. Código de conducta de la Coordinadora española de ONGD
Tiempo	15 minutos + 1 hora

Para realizar esta práctica se puede utilizar la práctica de Química o Tecnología sobre la destilación y obtención de aceites esenciales (ejercicio 30), o la de Matemáticas sobre los beneficios obtenidos por el negocio y la devolución del dinero (ejercicio 31). Se trata de reflexionar sobre los aspectos éticos del planteamiento de dichas prácticas. También puede ser realizada sin haber hecho las prácticas mencionadas.

La práctica está dividida en dos partes. La primera podría ser el último cuarto de hora de una clase normal, donde se les pediría individualmente que contestaran a las cuestiones planteadas. Luego, deberían hacer un pequeño trabajo de investigación, acudiendo a la sede de alguna ONG de desarrollo o invitando a un representante a que les diera una charla sobre su trabajo. El cuestionario plantea una serie de cuestiones que pueden ser tratadas. La segunda parte consistiría en realizar un trabajo en grupos de tres o cuatro, para poner en común las contestaciones y realizar un comentario de una o dos páginas sobre las conclusiones que se saquen.

Para la alumna o alumno:

Una ONG de ayuda al desarrollo ha hecho un estudio sobre la situación económica de una zona selvática de Asia. Ha comprobado que una buena manera de conseguir que esa zona se desarrolle, tenga buenas comunicaciones, lleguen las medicinas y los alimentos que necesitan y los niños y niñas tengan acceso a la educación apropiada, es intentando crear una pequeña empresa de elaboración de los aceites esenciales de las flores de la selva. No costaría demasiado su construcción, la materia prima no les llevaría mucho esfuerzo, ya que la selva es rica en recursos, y si la gestionan como una cooperativa, donde toda la comunidad puede verse favorecida, la ONG está dispuesta a hacer el esfuerzo económico necesario.

Las condiciones que impone las ONG son principalmente dos: el compromiso de la comunidad, del poblado, para que sea un esfuerzo común, y que el dinero que se les adelante sea devuelto, sin intereses, para que se pueda volver a utilizar con otro proyecto de ayuda a otro poblado.

Contesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Te parece adecuado que se pida al poblado que devuelva el dinero prestado? ¿No sería más fácil cederles el dinero para que ellos lo utilizaran sin pedirles el compromiso de la devolución? Cuando tú colaboras monetariamente con una ONG de desarrollo, aportas un dinero para gestionar unos proyectos, pero ¿no es mejor que en vez de ayudar a un sólo proyecto lo puedas hacer a varios, a lo largo del tiempo?
- Una de las funciones de las ONG de Desarrollo y del movimiento "0,7 % y más" es el intentar concienciarnos para que no veamos a las personas y gentes de los países en vías de desarrollo como a personas que no saben hacer nada por sí mismos y a las que hay que ayudar con un punto de vista "paternal". Busca información al respecto entre las distintas ONG de desarrollo de tu ciudad y tu provincia.
- Incluso han redactado un "Código de conducta" sobre este tema. Después de leer el resumen de este Código, haz un pequeño comentario escrito: cuáles son sus causas, por qué es necesario, investiga un poco en los medios de comunicación sobre como se ve a las poblaciones de los países en vías de desarrollo.
- La idea de montar una industria de aceites esenciales es ficticia. Pregunta a las distintas ONG en qué proyectos verdaderos están trabajando: de agricultura y ganadería, de asistencia sanitaria, de educación...

CÓDIGO DE CONDUCTA DE IMÁGENES Y MENSAJES RELATIVOS AL TERCER MUNDO (RESUMEN)

Este código ha sido redactado por las Organizaciones No Gubernamentales europeas, actores o contrapartes en el proceso hacia un desarrollo global. Su objetivo no es otro que el de promover una discusión en torno a dicho código y animar a las mencionadas organizaciones a revisar su propio material. Ha sido aprobado por la Asamblea General del Comité de Enlace de las Organizaciones No Gubernamentales europeas ante la CE en 1989.

PREÁMBULO

Desde estos últimos diez años, el público europeo ha sido regularmente ahogado bajo una masa de información e imágenes angustiosas sobre la situación de urgencia que en ciertos países del Tercer Mundo. Ha debido de absorber diversas interpretaciones de la situación y ha sido objeto de llamadas acuciantes, expresadas sobre todo en términos de caridad, a fin de ayudar a las poblaciones en dificultades. Si esta campaña ha permitido innegablemente salvar un gran número de vidas humanas, también ha influenciado la idea que los europeos tienen del Tercer Mundo, de sus problemas y de sus posibles soluciones, así como de sus propias soluciones con estos países. Si la carga emocional de la imagen, las virtudes lapidarias del lema publicitario y la eficacia temporal de su yuxtaposición hacen del cine, de la televisión, del cartel, del periódico, -vectores expresamente designados para atraer la atención del público -este tipo de comunicación privilegia el riesgo sensacional de descuidar lo fundamental menos espectacular y de ocultar la cara positiva de las cosas.

En efecto, la calidad de la cooperación y de toda solidaridad con los países del Tercer Mundo reposa esencialmente sobre estas imágenes y mensajes producidos hacia el público, objeto del trabajo de sensibilización llevado por las ONG.

OBJETIVOS GENERALES DEL CÓDIGO DE CONDUCTA

Este código es a la vez un desafío lanzado a las ONG europeas y una guía. Debería inspirar a los diferentes actores y socios deseosos de hacer progresar la cooperación e incitarlos a un examen de su producción con respecto al Tercer Mundo suprimiendo las imágenes reductoras, miserabilistas o idílicas.

- Evitar las imágenes catastróficas o idílicas que incitan más a la caridad limitada a las fronteras de la buena conciencia que la reflexión.
- Toda persona debe ser presentada como un ser humano, y las informaciones, suficientes que permitan cercar su medio ambiente social, cultural y económico a fin de preservar su identidad cultural y su dignidad. La cultura debe ser mostrada como una palanca al desarrollo de los pueblos del Tercer Mundo.
- Los testimonios de las personas interesadas deben ser utilizados preferentemente a las interpretaciones de un tercero.
- La capacidad de la gente para hacerse cargo de un mismo debe ponerse en relieve.

- El mensaje debe ser concebido de manera que evite toda globalización y generalización en la mente del público.

- Los obstáculos internos y externos al desarrollo deben aparecer claramente. La dimensión de la interdependencia y la noción de co-responsabilidad en el mal-desarrollo deben subrayarse.

- Las causas de la miseria (políticas, estructurales, naturales) deben ser expuestas en el mensaje que debe llevar al público a descubrir la historia y la situación real del Tercer Mundo, así como las realidades profundas de las estructuras de estos países antes de la colonización. Conscientes del pasado, hay que partir de la realidad de hoy y ver lo que puede hacerse para suprimir las condiciones de extrema pobreza y opresión. Hay que subrayar los problemas de poder y de intereses y denunciar los medios de opresión así como las injusticias.

- El mensaje debe velar por evitar toda clase de discriminación (racial, sexual, cultural, religiosa, socioeconómica...)

- La descripción de nuestros socios del Tercer Mundo como dependientes, pobres, sin poder, se aplica tanto más a las mujeres que son presentadas a menudo como víctimas dependientes o, peor aún, son completamente olvidadas. La mejora de las imágenes, utilizadas en el material educativo sobre el Tercer Mundo, en general, pasa también por el cambio de imágenes proyectadas sobre las mujeres en el Tercer Mundo.

- Los socios del Sur deben ser consultados para la elaboración de todo mensaje.

- Cuando una ONG, en el marco de una campaña de captación de fondos, llama a otros socios (instituciones, organizaciones o empresas privadas), debe velar por que las recomendaciones del presente Código sean respetadas en su totalidad. Sería oportuno hacer una mención del Código en el(los) contrato(s) de patrocinio (sponsoring en el texto) concluido(s) entre la ONG y su/s socio(s).

CONCLUSIÓN

La información diaria habla del Tercer Mundo de una forma a menudo parcial, donde los pueblos hambrientos parecen víctimas inmutables de su suerte. Conviene dejar atrás este fatalismo aportando una información más próxima a la realidad y más completa, que permita una toma de conciencia del valor intrínseco de todas las civilizaciones, de los límites de nuestro propio sistema y de la necesidad de un desarrollo más universal, respetuoso de la justicia, de la paz y del medio ambiente. Esto determina la tarea de las ONG que deben ofrecer al público una información verídica objetiva, respetando no sólo el valor humano de las personas representadas sino también la inteligencia del público mismo.

Cámara de gas

Área o materia	Química
Etapas	Bachillerato
Objetivo	Reflexionar sobre la pena de muerte
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Problema y solución
Tiempo	20 minutos

Se proporcionará a cada alumno y alumna el siguiente problema de estequiometría.

Como complemento se puede pedir a los alumnos que contacten con Instituciones u ONG que trabajen sobre la Pena de Muerte para conocer con detalle este tipo de castigo: países en los que se aplica, número de ejecutados, errores reconocidos por las instancias judiciales, etc. (O complementar esta actividad con otras en las asignaturas de Ética o Religión)

Para la alumna o alumno:

Problema.

“Un trabajador de una empresa de productos químicos se ha enterado de que su empresa va a vender a una importante cárcel donde se practica la pena de muerte por el método de la cámara de gas, los reactivos necesarios para ejecutar al menos a un preso. Tanto él como tú estáis en contra de la pena de muerte por considerarla un castigo inhumano, cruel, inhumano y degradante, por eso vais a intentar boicotear las posibles ejecuciones. Sabiendo que la reacción que produce el gas letal que ocasiona la muerte por asfixia es:



y que bastan 10 ppm. de ácido cianhídrico en el aire para acabar con la vida de una persona que lo inhale ¿qué cantidad mínima de impurezas debe añadir el operario para que estos reactivos no sean letales?

Datos: La cámara de gas tiene unas dimensiones de 3x4x2,5 metros. Partimos de Cianuro de Sodio comercial con una riqueza del 86%.

Si estuviera en tus manos, ¿realmente boicotearías los reactivos para que no se ejecutara a una persona? ¿Por qué?

Solución:



10ppm

$$V = 3 \cdot 4 \cdot 2,5 \text{ m}^3$$

$$10 \text{ ppm} = 10 \text{ mg/l} \cdot 30 \text{ m}^3 \cdot \frac{10^3 \text{ l}}{1 \text{ m}^3} \cdot \frac{1 \text{ g}}{10^3 \text{ mg}} = 300 \text{ g HCN}$$

$$544,44 \text{ g NaCN puros} \cdot \frac{100 \text{ g comercial}}{86 \text{ puros}} = 633 \text{ g}$$

Basta con sustituir parte de esos 633 g. de NaCN comercial con algún producto inerte, o mejor aún básico (bicarbonato, potasa, etc.) para boicotear la reacción: además de alterar y reducir la riqueza en NaCN ese compuesto reaccionará con el H_2SO_4 perjudicando la reacción del ácido cianhídrico.

La tecnología de los Incas

Área o materia	Química, Tecnología
Etapas	4º ESO, 1º Bachillerato
Objetivo	Fomentar el respeto a las culturas indígenas
Área de interés	Desarrollo
Materiales	Problema adjunto
Tiempo	20 minutos

Se podría adjuntar esta práctica a las explicaciones sobre calorimetría de la lección correspondiente.

Para la alumna o alumno:

Antes de la Conquista, los Incas construyeron ciudades muy pobladas en el Altiplano de los Andes. A mucha altura sobre el nivel del mar y con un clima extremo - de muy bajas temperaturas nocturnas- fueron capaces de realizar cultivos suficientes para alimentar a toda la población sin necesidad de recorrer grandes distancias hacia zonas de más baja altitud con climas más benignos donde los cultivos podrían realizarse sin tantos problemas.

Unos recientes estudios, han demostrado que lo que evitaba que las plantas se helaran por las noches era que rodeaban los grandes bancales de cultivo con canales de agua. De este modo aunque por la noche la temperatura ambiental no sobrepasara los 0º C, los cultivos no se helaban y se conseguían unas magníficas cosechas. ¿Sabrías explicar por qué al rodear los cultivos con agua se evitaba que éstos se helaran?

Respuesta:

Como ya sabes el agua se solidifica a 0 grados Celsius y se transforma en hielo. Pero este proceso libera 80 cal/gr. lo que contribuye a disminuir los efectos de las bajas temperaturas, expandiendo el calor liberado a su alrededor, en este caso a la tierra de los bancales.

Cuestiones:

- Cuando se acabó el agua, tras unos largos años de sequía, los incas abandonaron esas tierras. Sin embargo sus descendientes, que también viven en los Andes, apenas son capaces de autoabastecerse y realizan unos cultivos de subsistencia. ¿A qué crees que es debido este desconocimiento sobre los grandes avances de sus antepasados?
- ¿No te da la sensación que muchas veces se cree que los indígenas no tienen el nivel de desarrollo suficiente y sin embargo te sorprenden con descubrimientos realmente inteligentes que llevaban aplicando mucho antes de la conquista? ¿Por qué crees que tenemos todos estos prejuicios con ellos? ¿Es un síntoma de racismo?

Juguetes reciclados

Área o materia	Educación Plástica y Visual. Ciencias de la Naturaleza
Etapas	ESO
Objetivo	Reutilizar las basuras haciendo un juguete
Área de interés	Educación Medioambiental
Materiales	Lo recogido de la basura
Tiempo	1 hora

Se trata de separar en bolsas y pesar durante una semana los diferentes tipos de basura que se producen en el hogar en función de las siguientes categorías: materia orgánica, papel y cartón, vidrio, plástico, metal y otros. Después hay que establecer comparaciones entre nuestro nivel de basura y los promedios de nuestro entorno: España y Europa (según datos adjuntos recogidos de la revista Mía, libro de las ideas n.º5, pág. 128).

Por otro lado se propone al alumno o alumna que reserve una pequeña parte de esa basura, la parte que se juzgue más conveniente, para confeccionar con sus propias manos un juguete: madera, cartón para hacer papel maché, tela, latón, etc.

Información útil complementaria:

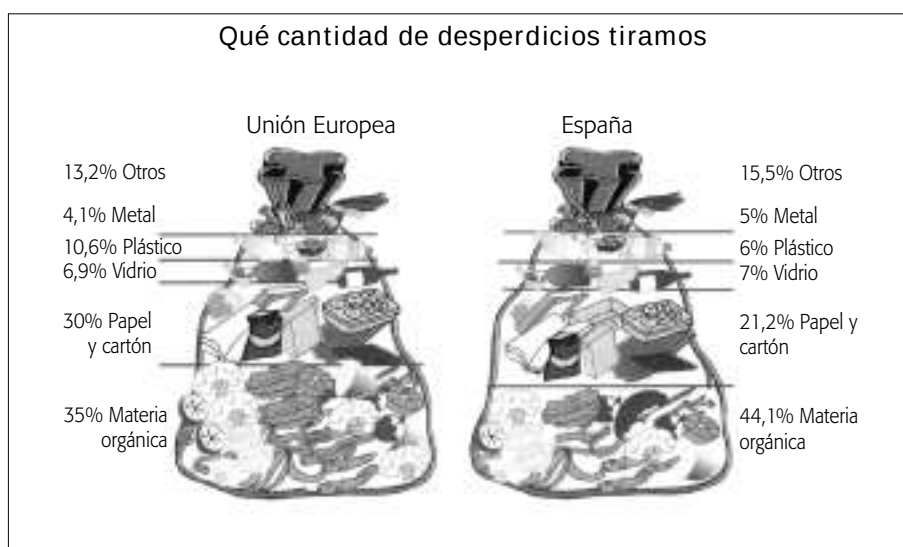
Se puede utilizar como base para esta práctica el libro "Construcción de juguetes con material de desecho" de Charo Piñago y Sol Martín Francés, de la editorial Popular en colaboración con la Comunidad Autónoma de Madrid, 1996.

La ONG de desarrollo Intermón colaboró en la organización de una exposición itinerante sobre juguetes hechos por niños africanos con materiales de desecho. El catálogo se titula "Lo he hecho para divertirme" y está prologado por dos altos funcionarios de la C.E., por un conseller de la Generalitat, y por una escritora y un historiador.

Para concienciarles sobre el reciclado se puede utilizar como libro de apoyo, por ejemplo: "50 cosas que los niños pueden hacer para reciclar" de The earth works group, editado por Emecé en 1995.

Para la alumna o alumno:

Lo que tiramos a la basura:



Cuestiones:

- Una manera de saber si un país pertenece al llamado primer mundo o al tercer mundo es comparando sus basuras. Las basuras de las culturas más desarrolladas, las del primer mundo, suelen estar bastante menos aprovechadas que las del tercer mundo. ¿Te parece solidario este argumento?
- ¿No crees que deberíamos aprovechar al máximo los recursos que tenemos y tirar a la basura lo que definitivamente no podemos reutilizar de ninguna manera?
- ¿No te parece un argumento en favor de la solidaridad, el intentar no derrochar en ningún sentido, y menos aún cuando se perjudica el medio ambiente, que tiene un carácter global y no tiene fronteras?
- ¿Qué podrías hacer para crear una conciencia social sobre este tema? ¿Como podríais en clase estar más concienciados con este tema?
- ¿Te parece que la ecología entra dentro del campo de los derechos humanos? Explica tus razonamientos.

Los Derechos Humanos en nuestro país

Área o materia	Historia. Derecho
Etapas	Bachillerato
Objetivo	Ver la evolución de la Historia reciente de España en el campo de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Los siguientes extractos de los informes anuales de AI años 1979, 1986 y 1996. La Declaración Universal de los Derechos Humanos
Tiempo	1 hora

Se dará a los alumnos y las alumnas los siguientes textos, extractados del Informe Anual de Amnistía Internacional de ese año.

Amnistía Internacional es una organización independiente e imparcial que trabaja sobre cuatro puntos de la Declaración Universal de los DDHH: persigue la liberación inmediata e incondicional de todos los presos de conciencia, está en contra de la pena de muerte, de la tortura y otros malos tratos degradantes e inhumanos, trabaja para conseguir juicios justos a todos los presos políticos y se opone tajantemente a las “desapariciones” y los homicidios políticos. Recibió el Premio Nobel de la Paz en 1977. Anualmente publica su Informe Anual donde se recogen las violaciones de los derechos humanos sobre las que ha estado trabajando la organización en todo el mundo a lo largo de ese año.

Para más información, tiene sede en las capitales vascas:

Amnistía Internacional, apartado 334, 01080 Vitoria-Gasteiz.

Amnistía Internacional, apartado 803, 48080 Bilbao

Amnistía Internacional, apartado 1109, 20080 Donostia

Para la alumna o alumno:

1979

El año transcurrido fue testigo de las etapas finales de transición del programa de reforma constitucional y judicial, iniciado por el gobierno del Sr. Adolfo Suárez. El logro más notable fue el de una nueva Constitución que reemplaza a las Leyes Fundamentales del General Franco. El texto fue aprobado por las dos cámaras de las Cortes (parlamento) el 31 de octubre de 1978, después de varios meses de debate, y respaldado por un referendo celebrado el 6 de diciembre de 1978. Entró en vigencia el 28 de diciembre de 1978.

La nueva Constitución abolió la Pena de Muerte, excepto bajo la ley militar en tiempos de guerra, y prohibió el uso de la tortura y de castigos inhumanos y degradantes. Se introdujo el recurso de habeas corpus, y se limitó a 72 horas el plazo de detención preventiva. También se reconocieron los derechos de asociación y huelga.

Continuó el conflicto armado entre grupos extremistas de izquierdas y derechas y las fuerzas de orden público, especialmente en el País Vasco. En el año 1979 se registraron más de 80 asesinatos, la mayoría de policías u oficiales del ejército. A fin de combatir esta violencia, el gobierno ha dictado leyes que pueden contribuir al deterioro de los derechos civiles y humanos garantizados por la nueva Constitución.

(..) La Ley 56/1978, del 4 de diciembre de 1978 dice que el sospechoso debe ser llevado ante el juez dentro de las 72 horas después del arresto, pero el juez puede ordenar un nuevo período de incomunicación de siete días de detención (..) El decreto establece que el ejercicio de estos poderes no debe obrar en perjuicio del derecho de defensa, pero ha habido reiteradas denuncias de que los jueces interpretan el derecho de defensa de manera tal que obstaculiza la visita de los abogados a los detenidos en virtud de esta ley(..)

La interpretación de estas leyes a fin de restringir el derecho del detenido a un abogado fue, en opinión de Amnistía Internacional, un factor muy importante en el repentino aumento de denuncias de tortura por parte de detenidos políticos. Las mismas provinieron especialmente de vascos acusados de pertenecer a ETA. Con todo, las denuncias no estuvieron limitadas a este grupo o a una determinada región geográfica; todas ellas provinieron de alguien arrestado según las leyes antiterroristas y detenido sin asistencia de abogados.

(..) Cuatro miembros de la compañía de mimos Els Joglars sentenciados a dos años de cárcel el 6 de marzo del 78 en virtud del Código de Justicia Militar por haber insultado a las fuerzas armadas, fueron indultados después de cumplir un año de sus sentencias(..)

El gobierno debe aún aprobar una nueva ley referente a la objeción de conciencia. Sólo se registró un juicio - en febrero del 79- según la antigua ley. Se ordenó a las autoridades militares que ofrecieran un aplazamiento

a los reclutas que reclamaban ser reconocidos como objetores de conciencia. El artículo 30 de la nueva Constitución permite entrever la introducción de una forma de servicio alternativo.

1986

La tortura y malos tratos infligidos a los detenidos, particularmente a quienes se encuentran en régimen de incomunicación, de acuerdo a la ley antiterrorista, continuaron siendo la principal preocupación de Amnistía Internacional. Se produjeron numerosas diligencias judiciales y procesamientos de agentes de policía y guardias civiles acusados de tortura y malos tratos a los detenidos. (..)

El 3 de julio se publicó el informe de Amnistía Internacional España, la cuestión de la tortura, en el que se incluía un memorando sobre casos de supuestas torturas y sobre las medidas de protección contra las mismas, junto con la respuesta recibida del gobierno español. Un representante de la Oficina de DDHH del Ministerio de Asuntos Exteriores comentó en una entrevista radiada por la BBC, el mismo 3 de julio, que el gobierno español tenía conciencia del problema de la tortura y reconocía que la legislación relativa a la protección de los detenidos tal vez era insuficiente, existiendo deficiencias en la ley antiterrorista. (..)

Siguieron adelante los juicios contra guardias civiles en los dos casos descritos en el libro. (..)

El 27 de abril, se aprobó el reglamento relativo a la aplicación de la nueva ley sobre el servicio militar y a

la creación de una prestación social sustitutoria. El nuevo sistema establecía un servicio militar de 12 meses o una prestación social sustitutoria de 18 a 24 meses, fuera del control militar y constituida por actividades de utilidad pública. (..)

El 14 de enero España ratificó el Protocolo nº 6 del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos, que prevé la abolición de la Pena de Muerte por los delitos cometidos en tiempo de paz (..). Amnistía Internacional consideró la proyectada reforma del Código Penal Militar como una oportunidad para conseguir la abolición total de la pena de muerte, pero aunque la organización apremió individualmente a todos los miembros de ambas Cámaras para que votaran por la total abolición de la pena de muerte, en octubre se aprobó una nueva ley en la que se retenía el uso de la pena de muerte para una amplia gama de delitos enumerados en el Código Penal Militar.

El 25 de enero, España se adhirió al Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que proporciona al individuo el derecho de presentar quejas contra las violaciones de sus derechos reconocidos en el Convenio.

1996

Siguió vigente la legislación especial relativa a los grupos armados. Las personas sospechosas de pertenecer a grupos armados o de colaborar con ellos podían permanecer detenidas por orden judicial en régimen de incomunicación durante períodos de hasta cinco días - 48 horas más que el plazo legal aplicado a otros detenidos- y se les denegaba el derecho a asignar a su propio abogado.

En febrero, España firmó el Segundo Protocolo del Convenio Europeo para la Prevención de la Tortura y de las Penas o Tratos Inhumanos o Degradantes, que ratificó en junio.

En noviembre quedó suprimida por ley la Pena de Muerte del Código Penal Militar.

Las más altas instancias del poder judicial, como la Audiencia Nacional y el Tribunal Supremo, continuaron investigando las denuncias de implicación de políticos y miembros de las fuerzas de seguridad en una "guerra sucia" contra presuntos miembros de ETA. Al parecer la organización clandestina Grupos Antiterroristas de Liberación (GAL) fue la que llevó a cabo esta campaña ilegal. Según los informes, los GAL estaba integrados por funcionarios de la seguridad del Estado y por pistoleros contratados, y se creía que ha-

bían estado vinculados a las más altas esferas ministeriales españolas (..).

Amnistía Internacional consideró presos de conciencia a dos objetores de conciencia al servicio militar, encarcelados por desertión. (..)

Hubo nuevas denuncias de malos tratos presuntamente infligidos por agentes encargados de hacer cumplir la ley. En agosto se abrió una investigación judicial en torno a la denuncia contra la Policía Nacional por malos tratos contra Guillermo Guzmán, minusválido, en Vitoria-Gasteiz. (..)

Siguieron su curso numerosas actuaciones judiciales contra funcionarios de prisiones y de las fuerzas de seguridad acusados de malos tratos cometidos en años anteriores. (..)

Durante el año se indultó a varios agentes que habían sido condenados por tortura y malos tratos. (..)

Durante el año, prosiguieron los atentados del grupo armado ETA contra miembros de las fuerzas de seguridad y civiles. Este grupo mató a 15 personas e hirió aproximadamente a 95. (..) Los grupos armados también siguieron secuestrando a personas, especialmente empresarios, con objeto de cobrar rescate por ellos.

HABEAS CORPUS:

Cualquier persona que se considere detenida ilegalmente, o un tercero en su nombre, puede recurrir a la Corte Suprema de Justicia, la cual expide un acta, auto de hábeas corpus. por el cual quienes lo detienen deben presentar el cuerpo del detenido, para que el tribunal pueda decidir sobre la validez de la detención. La desobediencia a la orden del tribunal es sancionada duramente.

Como recurso se mantiene en muchos países. Es de notar que, debido a circunstancias políticas, su aplicación carece a veces de eficacia, principalmente cuando los Parlamentos no funcionan y las garantías constitucionales están suspendidas.

(Diccionario enciclopédico de Derecho Usual de Guillermo Cabanellas editado por Heliasta en 1989 en Argentina)

Cuestiones:

- ¿Sobre qué derechos humanos hablan estos textos?, ¿en qué artículos de la Declaración Universal están recogidos?
- ¿Cómo ha ido variando la situación de estos derechos humanos en España durante estos veinte años?
- ¿Te parece que es susceptible de seguir mejorando en este campo? Explica tu respuesta.
- ¿Crees que la Legislación Española ha ido mejorando en materia de derechos humanos?
- ¿Te parece suficiente o crees que todavía debe mejorar más?
- ¿Cómo mejorarías la situación de los derechos humanos en nuestro país?

El poblado y la torre

Área o materia	Física
Etapas	1º Bachillerato
Objetivo	Relacionar los problemas de física con argumentos de Derechos Humanos
Área de interés	Educación Medioambiental
Materiales	Problema propuesto
Tiempo	20 minutos

Se dará a los alumnos y alumnas este problema para que lo resuelvan de manera individual. Se adjunta la respuesta.

Se trata de poner un ejemplo de ejercicio que siga las pautas marcadas en la guía didáctica de Gesto por la Paz que sugiere evitar en la medida de lo posible los enunciados de contenido sexista, racista, bélico, etc. primando los de talante positivo, integrador y solidario.

Para la alumna o alumno:

Problema

Un poblado africano (ver esquema adjunto) que está en lo alto de una colina se ve seriamente perjudicado por la presencia de una antigua torre de comunicaciones ya en desuso que se construyó en la colina vecina con fines militares. Por ello, han decidido derribar la torre.

Pero no quieren perjudicar al medio ambiente (la explosión de una bomba destrozaría la riqueza forestal del entorno), ni dañar a los animales que merodean, ya que sus tradiciones prohíben sacrificar animales como no sea para alimentarse.

Necesitan un ingeniero que les ayude a diseñar y construir un cilindro lo suficientemente pesado como para que echándolo a rodar desde la altura de 300m. a la que está situado su poblado, el cilindro adquiera la velocidad necesaria para ascender la pendiente de 30° de inclinación que tiene la colina de la torre recorrien-

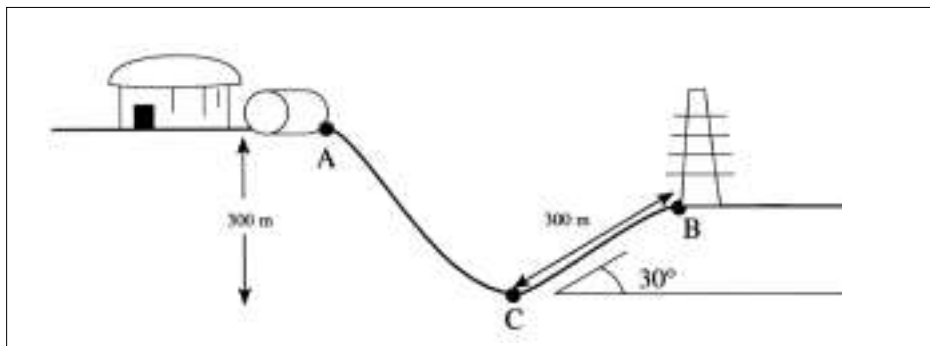
do en total 300 m de longitud y derribar la torre. Para ello, la velocidad mínima con la que debe llegar hasta la torre es de 10 m/s.

Ese ingeniero eres tú y para ello, debes resolver las siguientes cuestiones:

- ¿Qué velocidad inicial deberíamos aplicar al cilindro para que llegara hasta la torre o bastaría con dejarla caer?*
- ¿A qué altura por encima del poblado debemos colocar el cilindro para que no haya que comunicarle ninguna velocidad inicial?*

(El cilindro no se desliza y el coeficiente de rozamiento del tramo CB es de 0.1, el tramo AC no tiene rozamiento. Tomar el momento de inercia del cilindro homogéneo como $I = 1/2 MR^2$. En el tramo CB no hay rotación)

Solución al problema



Apartado A

Tramo AC

$$E_{c1} + E_{p1} = E_i + E_{c2}$$

$$\frac{1}{2} m \cdot v_0^2 + mgh = \frac{1}{4} mr^2 \cdot \omega^2 + \frac{1}{2} m \cdot v_1^2$$

$$\frac{1}{2} v_0^2 + gh = \frac{1}{4} v_1^2 + \frac{1}{2} v_1^2$$

Tramo CB

$$E_i + E_{c2} = E_{p2} + W + E_{c3}$$

$$F_r = \mu N = \mu mg \cos 30$$

$$P_x = mg \sin 30$$

$$\frac{1}{4} mr^2 \cdot \omega^2 + \frac{1}{2} m \cdot v_1^2 = mgh' + (F_r + P_x) \cdot d + \frac{1}{2} m \cdot v_2^2$$

$$\frac{1}{4} v_1^2 + \frac{1}{2} v_1^2 = gh' + g \cdot (\mu \cos 30 + \sin 30) \cdot d + \frac{1}{2} v_2^2$$

$$\frac{1}{2} v_0^2 + 9,8 \cdot 300 = \frac{3}{4} v_1^2$$

$$\frac{3}{4} v_1^2 = 9,8 \cdot 150 + 9,8 (0,1 \cdot \cos 30 + \sin 30) \cdot 300 + \frac{1}{2} \cdot 100$$

$$v_1 = 65,7 \text{ m/s}$$

$$v_0 = 24 \text{ m/s}$$

Apartado B

$$\text{Haciendo } v_0 = 0 \quad h = 330,4 \text{ m}$$

La pena de muerte y el Quijote

Área o materia	Lengua Castellana y Literatura
Etapa	1º Bachillerato
Objetivo	Tratar de profundizar sobre el tema de la pena de muerte
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	El texto del Quijote que se proporciona
Tiempo	45 minutos

Realizar un comentario de texto.

Para la alumna o alumno:

“Capítulo LI. Del progreso del gobierno de Sancho Panza, con otros sucesos tales como buenos.

“(.) Con esta sofistería padecía hambre Sancho; y tal, que en su secreto maldecía el gobierno, y aun a quien se lo había dado; pero con su hambre y con su conserva se puso a juzgar aquel día, y lo primero que se le ofreció fue una pregunta que un forastero le hizo, estando presentes a todo el mayordomo y los demás acólitos, que fue:

-Señor, un caudaloso río dividía dos términos de un mismo señorío... Y esté vuesa merced atento, porque el caso es de importancia y algo dificultoso. Digo, pues que sobre este río estaba una puente, y al cabo de ella, una horca y una como casa de audiencia, en la cual de ordinario había cuatro jueces que juzgaban la ley que puso el dueño del río, de la puente y del señorío, que era en esta forma: <<Si alguno pasare por esta puente de una parte a otra, ha de jurar primero adónde y a qué va; y si jurara verdad déjenle pasar; y si dijere mentira, muera, por ello ahorcado en la horca que allí se muestra, sin remisión alguna.>> Sabida esta ley y

la rigurosa condición della, pasaban muchos, y luego en lo que juraban se echaba de ver que decían verdad, y los jueces los dejaban pasar libremente. Sucedió, pues, que tomando juramento a un hombre, juró y dijo que para el juramento que hacía, que iba a morir en aquella horca que allí estaba, y si no a otra cosa. Repararon los jueces en el juramento, y dijeron: <<Si a este hombre le dejamos pasar libremente, mintió en su juramento, y, conforme a la ley debe morir; y si le ahorcamos, él juró que iba a morir en aquella horca, y, habiendo jurado verdad, por la misma ley debe ser libre.>> Pídase a vuesa merced, señor gobernador qué harán los jueces de tal hombre; que aún hasta agora están dudosos y suspensos. Y habiendo tenido noticia del agudo y elevado entendimiento de vuesa merced, me enviaron a mí a que suplicase a entendimiento de vuesa merced de su parte diese su parecer en tan intrincado y dudoso caso. (.)”

(El Quijote. Editado por Espasa-Calpe, Colección Austral de 1979.)

Haz un comentario de texto sobre el extracto del Quijote que acabas de leer. Para ello, se te indican los pasos de un comentario de texto:

- 1.- **Localización:** de la obra y del autor.
- 2.- **Tema.** Resumir en una frase la idea principal del texto.
- 3.- **Argumento.** Desarrollar en cuatro o cinco líneas el argumento de la obra.
- 4.- **Estructura:**
 - a) externa: párrafos...
 - b) interna: partes según el contenido
- 5.- **Análisis de la forma:**
 - a) fonológico (sonidos)
 - b) morfológico:
 - sustantivos: campos semánticos

- adjetivos: abundancia, calificativos, epítetos...
- verbos: estáticos o de movimiento, tiempo verbal predominante
- c) sintaxis: tipos de oraciones (simples/compuestas)
- d) semántico: objetivo/subjetivo; tipo de lenguaje (vulgar o culto); estilo (directo/indirecto); figuras literarias...

6.- Contesta las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo continuarías el texto?
- ¿Se puede decir que el texto está a favor de la pena de muerte?
- ¿Existía en España la pena de muerte en aquella época?
- ¿Quién hacía las leyes?
- ¿Quién se encargaba de decidir si se aplicaba o no la condena?
- En España se ha abolido la pena de muerte en todos los supuestos, ¿sabrías decir en qué año?
- ¿En qué países se aplica la pena de muerte en la actualidad?
- ¿Qué argumentos hay a favor de la pena de muerte y cuáles en contra? Organizaciones de DDHH que trabajan en contra de la pena de muerte y pueden proporcionarte información son Amnistía Internacional y la Asociación Pro DDHH, entre otras.

Los güipiles

Área o materia	Matemáticas
Etap	Bachillerato (Humanidades)
Objetivo	Trabajar con los números combinatorios aplicados a la ayuda al desarrollo
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Problema y su solución
Tiempo	30 minutos

Se proporcionará a cada alumno el enunciado del siguiente problema.

Para la alumna o alumno:

Problema

En un pequeño poblado de Guatemala, una ONG de ayuda al desarrollo está intentando organizar la fabricación de los tapices y güipiles (vestidos indígenas). Para ello ha instalado unos cuantos telares en el poblado.

Las mujeres mayas tiñen desde hace muchos años sus telas con muchos y alegres colores: rojo, azul, amarillo, verde, negro, rosa, blanco y naranja. Cada poblado tiene la mezcla de colores que les identifica de las demás etnias y poblados.

La ONG ha visto que aunque varíe los tonos de los distintos tejidos, éstos se venden igual. Así que quiere hacer güipiles de distintos tipos. ¿Cuántas posibilidades de güipiles distintos tienen si en cada uno quieren poner cuatro colores?

Sin embargo, la aldea necesita unas mantas, para sus ritos religiosos, que deben cumplir unas normas marcadas por la tradición. Las mantas también debe tener cuatro colores pero éstos deben seguir un orden constante en todo el tejido. Es decir, los colores deben ser: amarillo, blanco, rojo, naranja, negro, azul, rosa y verde. Si el primer color de la manta es el color blanco, el siguiente color que lleve debe ser el rojo, luego el naranja y por fin el negro. Si es el amarillo, debe seguir por blanco, rojo y naranja ¿Cuántos tipos de mantas pueden hacer?

Si cada manta les cuesta 50 quetzales (la moneda nacional guatemalteca) y la venden a 100 quetzales; y los güipiles les cuestan 30 y los venden a 70. ¿Cuántas mantas y güipiles tendrán que vender para pagar los materiales escolares de los niños de la comunidad que cuestan en total 8.000 quetzales?

Solución

$$C_{8,4} = \frac{8!}{(8-4)! (4)!} = \frac{8 \cdot 7 \cdot 6 \cdot 5 \cdot 4 \cdot 3 \cdot 2 \cdot 1}{4! \cdot 4!} = 70 \text{ tipos distintos de güipiles}$$

Como los colores de las mantas deben llevar siempre el mismo orden de colores sólo son posibles 8 tipos distintos de mantas

8.000 quetzales cuesta la escuela / 50 quetzales por manta = 160 mantas

8.000 quetzales cuesta la escuela / 40 quetzales por güipil = 200 güipiles

Norte y Sur

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Matemáticas
Etapas	ESO
Objetivo	Estudiar como es el trabajo de una ONG de ayuda humanitaria
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Texto adjunto
Tiempo	20 minutos

Tras leer el resumen de las actividades de Médicos Sin Fronteras durante 1995 y 1996, se propone realizar unos simples cálculos matemáticos y contestar a las preguntas adjuntas.

Para la alumna o alumno:

“España. Trabajar con los más vulnerables.”

A pesar de los buenos indicadores de salud y el generoso sistema de seguridad social, cada año aumenta el número de personas excluidas de la red sanitaria pública. La gravedad del problema impulsó a MSF a iniciar un proyecto en 1994. Éste atiende a marginados tales como drogadictos, alcohólicos e inmigrantes. También se trabaja con las comunidades marroquí y gitana que viven al margen de la sociedad española. En Cataluña, hay alrededor de 30.000 inmigrantes que carecen de atención sanitaria y unas 170.000 personas viven en condiciones de pobreza.

El principal objetivo del proyecto de Barcelona es mejorar la salud de las poblaciones excluidas mediante la prevención de las enfermedades más comunes. Las actividades incluyen la asistencia sanitaria y prescripción de medicamentos y la organización de seminarios

y cursos sobre higiene. Por otra parte, se informa a estas personas sobre el funcionamiento de los servicios de salud y sobre sus derechos a recibir atención sanitaria pública y otras prestaciones sociales. [...]

Otros datos:

Población en 1994: 39,6 millones. Población en el 2.000: 39,8 millones. Producto nacional bruto per cápita: 13.600 dólares. Tasa de alfabetización hombres / mujeres: 97% / 93%. Esperanza de vida: 78 años. Tasa de mortalidad de 0 a 5 años: 9 por mil habitantes. Población por médico / enfermero: 262 / 246. Cobertura vacunal de sarampión: 90 %. Número de refugiados / desplazados: 5.100 personas.

(Memoria. Médicos sin fronteras. Julio 1995 - julio 1996, pág. 60.)

Yemen. En las montañas.

[...] MSF abandonó Yemen del Sur en 1990 y regresó al Yemen unificado en 1991, donde realiza un proyecto en la zona montañosa de Dhi Sufal. El programa pretende mejorar la calidad de la asistencia sanitaria en todo el distrito. El equipo aporta medicamentos esenciales y presta atención primaria de salud con especial énfasis en la vacunación y cuidados materno infantiles. La organización también trabaja en la rehidratación oral de niños con diarrea. Cuando MSF llegó a la zona aproximadamente el 30% de los 130.000 habitantes de la región, no tenía ningún tipo de atención sanitaria.

Además de las actividades sanitarias, el equipo de Dhi Sufal también trabaja en la construcción y rehabilitación de estructuras locales de salud.

La educación es otro de los aspectos a destacar del proyecto. Se diseñó un programa de formación para personal nacional, impartándose a lo largo del año cur-

so y seminarios sobre saneamiento. Para asegurar la continuidad y autofinanciación del proyecto, se puso en marcha un sistema de fondos rotatorios que establece el pago de una pequeña cantidad de dinero por la consulta médica y los medicamentos.

Otros datos:

Población en 1994: 13,9 millones. Población en el 2.000: 17, 1 millones. Producto nacional bruto per cápita: 520 dólares. Tasa de alfabetización hombres / mujeres: 53% / 26%. Esperanza de vida: 50 años. Tasa de mortalidad de 0 a 5 años: 112 por mil. Población por médico / enfermero: 4.348 / 1.818 habitantes. Cobertura vacunal de sarampión: 45 %. Número de refugiados: 13.600 personas.

(Memoria. Médicos sin fronteras. Julio 1995 - julio 1996, pág. 81.)

Cuestiones:

- Ese proyecto de MSF funciona sólo en Barcelona y su comarca, ¿en qué otras zonas del Estado crees que también les necesitarían? ¿Y en Euskadi?
- ¿Notas alguna diferencia entre la forma de trabajar de MSF en España y en Yemen? Anota las diferencias que detectas.
- ¿Sabrías explicar por qué hay esas diferencias? Puedes usar para ello los datos de la población que aparecen al final de cada texto.
- ¿Qué otras conclusiones puedes sacar con los datos de población de los dos países?
- Fijándote en la tabla sobre las causas de mortalidad durante 1993 en todo el mundo, ¿podrías sacar alguna diferencia entre los países en vías de desarrollo y los desarrollados? ¿Qué conclusiones sacas? (Tabla de la revista nº 21 de MSF, abril 1996, pág15).
- ¿Podrías explicar, después de leer los textos, en qué consiste el trabajo de una ONG de Ayuda Humanitaria?
- En Euskadi hay sedes de varias ONG de ayuda humanitaria: MSF, Médicos del Mundo, Medicus Mundi... Puedes hacerles una visita o pedirles que os visiten en el centro escolar para que os explique más en detalle cómo trabajan.

CAUSAS DE MORTALIDAD 1993			
Países desarrollados (incluido las economías en transición)		Países en desarrollo (incluido los países menos avanzados)	
1,2% (135)	Enfermedades infecciosas y parasitarias	41,5% (16.310)	
7,8% (905)	Enfermedades crónicas de las vías respiratorias inferiores	5,0% (1.983)	
21,6% (2.523)	Tumores malignos	8,9% (3.490)	
46,7% (5.453)	Enfermedades del aparato circulatorio	10,7% (4.222)	
	Causas maternas	1,3% (508)	
0,7% (83)	Causas perinatales y neonatales	7,9% (3.097)	
7,5% (879)	Causas externas de mortalidad	7,9% (3.118)	
14,5% (1.692)	Otras causas y causas desconocidas	16,8% (6.602)	

* Las cifras entre paréntesis indican el número en millares de fallecidos (OMS)

Buscando trabajo

Área o materia	Ética. Religión o alternativa a la Religión. Ciencias Sociales
Etapas	ESO (2º ciclo) o Bachillerato
Objetivo	Reflexionar sobre situaciones sexistas
Área de interés	Coeducación
Materiales	Texto que se proporciona
Tiempo	1 hora

Durante los primeros 20 min. se leerá el texto y se reflexionará sobre las cuestiones que se plantean. Los 20 min. siguientes serán de debate en grupos mixtos de alumnos y alumnas. El resto de la hora será para las conclusiones y puesta en común de la clase sobre lo tratado.

Para la alumna o alumno:

"Bernardo: Vengo por lo del anuncio, señora.

Jefa de personal: Bien. Siéntese. ¿Cómo se llama usted?

B: Bernardo

J.P.: ¿Señor o señorito?

B: Señor.

J.P.: Déme su nombre completo.

B: Bernardo Delgado, señor de Pérez.

J.P.: Debo decirle, señor de Pérez que, actualmente, a nuestra dirección no le gusta emplear varones casados. En el departamento de la señora Moreno, para el cual nosotras contratamos el personal, hay varias personas de baja por paternidad. Es legítimo que las personas jóvenes deseen tener niñas -nuestra empresa, que fabrica ropa de bebés, les anima a tener hijas-, pero el absentismo de los futuros padres y de padres jóvenes constituye un duro hándicap para la marcha del negocio.

B: Lo comprendo, señora, pero ya tenemos dos niñas y no quiero más. Además -el señor de Pérez se ruboriza y habla en voz baja- tomo la píldora.

J.P.: Bien, en ese caso sigamos. ¿Qué estudios tiene?

B: Tengo el certificado escolar y el primer grado de formación profesional de administrativo. Me hubiera gustado terminar el bachillerato, pero en mi familia éramos cuatro y mis padres dieron prioridad a las chicas, lo cual es muy normal. Tengo una hermana coronela y otra mecánica.

J.P.: ¿En qué ha trabajado usted últimamente?

B: Básicamente he hecho sustituciones, ya que me permitía ocuparme de las niñas cuando eran pequeñas.

J.P.: ¿Qué profesión desempeña su esposa?

B: Es jefa de obras en una empresa de construcciones metálicas, pero está estudiando ingeniería, ya que en un futuro tendrá que sustituir a su madre, que es la que creó el negocio.

J.P.: Volviendo a usted, ¿cuales son sus pretensiones?

B: Pues...

J.P.: Evidentemente con un puesto de trabajo como el de su esposa y con sus perspectivas de futuro, usted deseará un sueldo de complemento. Unos duros para gastos personales, como todo varón desea tener, para sus caprichos, sus trajes. Le ofrecemos 42.000 pesetas para empezar, una paga extra y una prima de asiduidad. Fíjese en este punto, señor de Pérez. La asiduidad es absolutamente indispensable en todos los puestos. Ha sido necesario que nuestra directora crease esa prima para animar al personal a no faltar por tonterías. Hemos conseguido disminuir el absentismo masculino a la mitad; sin embargo, hay señores que faltan con el pretexto de que la niña tose o que hay huelga en la escuela. ¿Cuántos años tienen sus hijas?

B: La niña seis y el niño cuatro. Los dos van a clase y los recojo por la tarde cuando salgo del trabajo antes de hacer la compra.

J.P.: Y si se ponen enfermas, ¿tiene usted algo previsto?

B: Su abuelo puede cuidarlas. Vive cerca.

J.P.: Muy bien, gracias, señor de Pérez, ya le comunicaremos nuestra respuesta dentro de unos días.

Narradora: El señor de Pérez salió de la oficina lleno de esperanza. La jefa de personal se fijó en él al marcharse. Tenía las piernas cortas, empezaba a echar barriga y apenas tenía cabello. "La señora Moreno detesta los calvos", recordó la responsable de la contratación. Y además le había dicho: "Más bien, uno alto, rubio, con buena presencia y soltero". Y la señora Moreno será la directora del grupo el año próximo.

Bernardo Delgado, señor de Pérez, recibió tres días más tarde una carta que empezaba diciendo: "Lamentamos..."

(RAS, Revista del Aula Social de la Universidad de Deusto nº6, 1997. Está sacado de France de Lagarde LE MONDE 28-29 sept. 1975 y recogido por Enriqueta García)

Cuestiones:

- ¿Qué te parece este texto? Enumera los detalles que te llaman la atención.
- Si en vez de haberle ocurrido esta historia a Bernardo, señor de Pérez, le hubiera ocurrido a Paloma, señora de Pérez, ¿te resultaría tan chocante? ¿Por qué?
- Sin embargo, en la sociedad en la que vivimos se dan continuamente situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres y apenas las notamos: en los anuncios, en el trabajo, incluso en el lenguaje. ¿Podrías mencionar alguna?
- La Declaración Universal de DDHH dice que hombres y mujeres somos iguales en todos los derechos y deberes, ¿estás de acuerdo?
- ¿De qué manera corregirías estas situaciones de desigualdad?
- ¿Cómo motivarías a los demás para que no ocurrieran?

El lenguaje y la mujer

Área o materia	Lengua Castellana y Literatura
Etapas	1º ciclo de ESO
Objetivo	Reflexionar sobre el sexismo subyacente en el lenguaje
Área de interés	Coeducación
Materiales	Diccionario de la Real Academia de la Lengua u otros
Tiempo	30 minutos

Se proporcionará a los alumnos y alumnas un listado con distintas palabras que deben buscar en el diccionario y, una vez localizadas, deberán contestar a las preguntas que se plantean.

Para el alumno o alumna:

Busca en el diccionario las siguientes palabras:

- hombre
- mujer
- hombría
- acepción
- estereotipo
- sexismo
- constatar
- instaurar

Cuestiones:

- ¿Cuántas acepciones tiene la palabra “hombre”, ¿y la palabra “mujer”?
- En general, ¿las acepciones de la palabra “hombre” son más o menos positivas que las de la palabra “mujer”?
- ¿Has encontrado la palabra que define la misma cualidad que “hombría” pero referida a la mujer?
- ¿Crees que se puede decir que el Diccionario mantiene la diferencia estereotipada entre hombre y mujer o que simplemente constata un hecho?
- Como ya sabes, el Diccionario de la Real Academia modifica las acepciones que se van produciendo en la Lengua Española según se van instaurando en el uso común, ya que la lengua está viva y se va modificando. Si esto es así, ¿crees que la lengua española es una lengua sexista?
- Si lo crees ¿qué harías para que dejara de serlo?

Las minas antipersona

Área o materia	Física
Etapas	Bachillerato
Objetivo	Reflexionar sobre el daño que ocasionan las minas antipersonas (o antipersonales)
Área de interés	Desarrollo
Materiales	El enunciado del problema que se adjunta
Tiempo	20 minutos

Se proporcionará al alumno o alumna el siguiente problema.

Esta actividad puede relacionarse con otra de Religión o de Ética sobre las minas antipersona.

* Para más información recurrir a las ONGs: MANOS UNIDAS, MÉDICOS SIN FRONTERAS, GREENPEACE, INTERMON, CEAR, UNICEF, y muchas más, la mayor parte de ellas están integradas en la coordinadora de ONGs HANDICAP INTERNATIONAL que ha recibido el Premio Nobel de la Paz de 1997.

Te pueden informar en la Coordinadora de ONGs de Desarrollo de Euskadi, que agrupa a casi todas. Su dirección es C/Príncipe de Viana 1, Bajo, 48007 Bilbao y su teléfono es el 94-4378042.

Para la alumna o alumno:

“Al pisar una mina antipersona sale disparado de la misma un fragmento esférico de 5 g de masa y un cm de diámetro con una velocidad de 1.500 m/s. ¿Qué grosor ha de tener la suela de hierro del zapato del campesino que la ha activado para que no sufra ningún daño?”

(Dureza del hierro: 4,2 kp/mm² según la escala Mohs. Suponer que la fuerza de rozamiento es constante, que la energía perdida en forma de calor es de una kilocaloría y que la esfera no se deforma en la colisión con la suela).

Cuestiones:

- ¿Como crees que sería la existencia cotidiana de una persona de Camboya o Bosnia que tuviera que ir pertrechada de calzado como el del problema y otras prendas blindadas para prevenir un encuentro con una mina?
- La vida de una mina antipersona es muy larga, con el paso del tiempo no se estropea y puede seguir ocasionando mutilaciones o muertes a las personas que se topan con ellas muchos años después de acabar la guerra, como está ocurriendo ahora en Camboya.
- Comprar una mina puede suponer un gasto de entre 3 y 75 \$, es decir entre 500 y 1200 pts las más simples, mientras que destruir una mina cuesta entre cien y trescientas veces más que fabricarla.
- Uno de los argumentos que utilizan los gobiernos para no acabar con la fabricación y comercialización de las minas, es que si se dejan de fabricar se deben cerrar importantes empresas y fábricas con el coste social que esto supone: pérdidas de puestos de trabajo, inseguridad laboral... ¿Qué opinas al respecto?
- ¿Qué empresas de este tipo existen en Euskadi? (El 45% de las empresas de explosivos del Estado español se encuentran en Euskadi.)

Solución al problema:

$$Pr = 4,2 \text{ Kp/mm}^2 \quad \varnothing = 10 \text{ mm} \quad S = \pi \cdot 25 \text{ mm}^2$$

$$Fr = Pr \cdot S = 4,2 \text{ Kp/mm}^2 \cdot 25 \pi \text{ mm}^2 = 330 \text{ Kp} = 3300 \text{ N}$$

$$\Delta Ec = 1/2 m \cdot v^2_j - 1/2 m \cdot v_0^2 = W_{fr} + Q$$

$$0 - 1/2 \cdot 0,005 \cdot (1.500)^2 = -3.300 d + 1.000 \cdot 0,24$$

$$d = 1,63 \text{ m}$$

Es un problema basado en datos ideales. La velocidad real de salida de un fragmento de mina antipersonal oscila entre 1.500 y 1.800 m/s. Una mina con 50 g de explosivo puede liberar una energía de entre 60 y 90 KJ

La realidad de las minas antipersona

Área o materia	Religión o alternativa a la Religión. Ética
Etapas	Bachillerato
Objetivo	Reflexionar sobre el daño ocasionado por las minas antipersonas
Área de interés	Desarrollo
Materiales	Los textos que se adjuntan
Tiempo	1 hora

Se escogerán cinco alumnos y/o alumnas para que lean, preparen y, más tarde, expongan ante sus compañeros y compañeras lo que les sugieren los textos siguientes. Deberán disponer de unos 15 minutos para preparar el texto.

El resto de la clase se dividirá durante estos 15 minutos en grupos de cuatro para jugar al juego del buscaminas (una variación sobre el de los barcos). Se les pedirá que asuman el rol de un campesino que tiene que ir al campo a trabajar. Gana quien menos minas encuentre.

La exposición de cada texto durará un máximo de 5 minutos (5 minutos por 5 textos hacen un total de 25 minutos).

En los últimos minutos de clase, se preparará un pequeño debate entre toda la clase sobre los argumentos que se han presentado y las conclusiones que se establezcan.

Se pueden usar las siguientes cuestiones para empezar con el debate:

- ¿Qué relación tiene el juego del buscaminas con lo que has oído sobre las minas?
- Todos y todas hemos jugado muchas veces a soldados y a la guerra, y es divertido porque ninguno de nosotros se hace daño, pero la guerra tiene consecuencias terribles para las personas. Las minas antipersona son un ejemplo de lo que puede ocurrir, pero no son el único. ¿Qué más cosas pueden ocurrir en una guerra?

Reglas del buscaminas

Es una variación del juego de la guerra de barcos. El juego está pensado para dos contrincantes o para dos parejas de contrincantes. Cada uno de ellos dividirá una hoja de papel cuadriculado en dos cuadrados y cada cuadrado en 10 celdas horizontales que se numerarán y otras 10 celdas verticales que llevarán una letra del abecedario. Uno de los cuadrados se dejará en blanco y el otro se utilizará para poner de la manera que uno prefiera 10 minas (o círculos negros). Se echa a suertes quién de los contrincantes empieza a jugar, es decir a nombrar las casillas donde él cree que el otro ha puesto sus minas y va anotando lo que va diciendo en su casilla en blanco correspondiente. Su oponente debe decir "anda" si no ha acertado y "mina" si acierta. Cada jugador tiene tres tiros si no acierta y uno más por cada mina destruida.

Para la alumna o alumno:

Texto 1

Testimonio de una persona mutilada.

Manuel Orellana, de veinticinco años, era consciente del peligro que corría mientras trabajaba en los cafetales de El Salvador. "Sabíamos que había minas, pero la necesidad te obligaba a trabajar y a asumir riesgos", recuerda hoy en su casa. Una mina le seccionó ambas piernas aquel 12 de diciembre de 1991. Dos semanas después, la paz ponía fin a una de las guerras más brutales de la década de los ochenta. "Estados Unidos y la Unión Soviética ponen las armas, y nosotros los salvadoreños, los muertos", había afirmado el jesuita Ignacio Ellacuría, asesinado por orden de la cúpula militar salvadoreña en noviembre de 1989. A pesar de que vive en una casa ocupada a la espera de la orden de expulsión y trabaja en una cooperativa textil con graves problemas económicos, Manuel pertenece a

una minoría privilegiada de la que forman parte aquellos mutilados que han conseguido normalizar su vida sentimental y familiar. Un año después de su accidente, conoció a Edith Hércules, de veinticuatro años y hoy tienen tres hijos.

Siempre utiliza las prótesis. Todos los días recorre una media de tres kilómetros para llegar a su trabajo. Manuel evitó la guerra. Vivía en Artatao (Chalatenango), zona de influencia guerrillera, pero nunca militó en sus filas. Tampoco cayó en manos del ejército como muchos de sus amigos campesinos. Huyó a Honduras con su familia en enero de 1982. Allí vivió durante tres años dependiendo de la ayuda humanitaria.

El Salvador es un caso único. Así como en la guerra se combatió con una asombrosa brutalidad, una vez firmada la paz, tanto la guerrilla como el ejército partici-

paron directamente en la localización de los campos de minas. A principios de 1994, dos años después del final del conflicto, ya no se producían nuevas víctimas por culpa de las minas abandonadas.

(Gervasio Sánchez, periodista. El testimonio de Manuel Orellana y de otras víctimas de las minas puede encontrarse en el libro "Vidas minadas" editado por Intermón, Médicos Sin Fronteras y Manos Unidas, 1997, Madrid)

Texto 2

Consecuencias para la población civil de la existencia de minas: Efectos en la agricultura, ayuda humanitaria, etc. Cerca de ochocientas personas civiles mueren por minas antipersonas y 450 son gravemente heridas cada mes, en todo el mundo. Para que nos hagamos una idea, sólo en Camboya, considerado como el país con más alto porcentaje de habitantes mutilados, el número de muertos se sitúa en unas 62.000 personas. La mayor parte de las víctimas de las mutilaciones son agricultores y sin una pierna o un brazo ya no pueden proveerse de alimentos para ellos ni para su familia.

Se hace difícil saber dónde están situadas las minas ya que están enterradas o han sido diseñadas para armonizar con el subsuelo. Uno de los objetivos de plantar minas es impedir el acceso a terrenos útiles: fuentes, tierras de cultivo o en torno a los poblados, convirtiendo así la cotidianidad de los habitantes en una masacre.

La plaga de las minas conlleva importantes secuelas económicas. Por un lado, los gastos de la atención sanitaria suponen un gran coste para el país. Una víctima de mina necesita grandes cantidades de sangre para transfusiones y requiere una intervención quirúrgica especial que elimine los tejidos muertos o infectados.

El tratamiento médico y la rehabilitación y la posibilidad de colocar una prótesis a la que hay que adaptarse y que no dura toda la vida incrementa notablemente los gastos.

Por otra parte las minas impiden el acceso a los recursos. La agricultura y la minería constituyen la base de la economía en la mayor parte de los países afectados. Tierras fértiles deben ser abandonadas por no poder cultivarlas. En Afganistán donde la economía depende de la trashumancia y el pastoreo, las pérdidas de ganado son constantes. Las vías de comunicación quedan cortadas y la explotación de recursos potenciales, como el turismo, se ven obstaculizados.

Millones de personas deben abandonar los campos, sus casas, sus poblaciones y todas sus pertenencias. Se convierten en refugiados o desplazados. Las minas agravan este problema porque impiden la repatriación y la vuelta de estas personas a sus lugares de origen. Los que deciden volver asumen un doble riesgo: sortear los peligros que generan los campos minados e intentar rehacer su vida en una tierra devastada.

("Un enemigo que no duerme. Las minas terrestres", Susana Domingo y Eva San Martín. Folletos informativos de Manos Unidas, 1997.)

Texto 3

Tipos de minas.

En el mundo existen unos 300 modelos distintos de minas, que se pueden clasificar según su composición, sus fines (antipersona, antitanque o antihelicóptero), su sistema de activación o sus características.

Las minas terrestres pueden variar mucho en su tamaño: desde los 10 centímetros de diámetro y unos pocos gramos de algunas minas antipersonas, hasta más de medio metro y un peso de más de diez kilos en las minas antitanque.

Según su composición nos encontramos con minas fabricadas en madera, plástico o metal y con materiales explosivos tan variados como TNT, tetrilo, PETN, RDX, amatol, etc. Además se pueden dotar de metralla (que puede ser direccional) para multiplicar sus efectos.

De los materiales con los que estén fabricadas depende que sean detectables, con un alto contenido en componentes metálicos, o indetectables, construidas básicamente de plástico.

Los principales tipos de minas son:

Explosivas: se encuentran enterradas, en los árboles... y explotan al sentir la presión de un peso sobre ellas.

Fragmentarias: poseen incrustados trozos de metralla con la intención de aumentar los daños sobre la persona afectada directamente por la explosión y también sobre quienes están dentro de su radio de acción.

Minas saltadoras: están diseñadas para que sus efectos sean más graves. Cuentan con un dispositivo especial que activa una carga de propulsión que impulsa a la mina a una altura determinada a la que explota. Esta altura puede ser la de la cadera humana, o incluso dos o tres metros para que los daños se localicen en la cabeza y la persona afectada muera en el acto.

Otros tipos de minas: indetectables con dispositivos anti-desactivación; minas que se conectan o desconectan cuando sienten las vibraciones de un vehículo acercándose; con activadores de infrarrojos o sistemas magnético-acústicos...

("Un enemigo que no duerme. Las minas terrestres", Susana Domingo y Eva San Martín. Folletos informativos de Manos Unidas, 1997.)

Texto 4

Coste de la fabricación y colocación de las minas y coste de la localización y destrucción de una mina.

El precio de la fabricación de una mina oscila mucho dependiendo del tipo de mina que sea. La más barata cuesta unas trescientas pesetas y la más cara de las minas unas cinco mil. Pero las minas más sofisticadas, las que se activan o se desactivan por las vibraciones que sienten cuando se acerca un vehículo, pueden llegar a costar unas 30.000 pts.

La colocación de las minas en el terreno escogido es muy barata y existen muchos métodos para colocarlas. Se pueden colocar manualmente por las tropas de artillería y a través de mecanismos como los siembraminas que pueden colocar unas dos mil minas en hora y media u otros dispositivos dispersadores que se pueden colocar en vehículos motorizados y tienen como misión la dispersión de minas a distancia.

Desminar un campo suele costar unas cien veces más que el coste de la mina colocada. A mayor sofisticación

de la mina, más caro resulta desactivarla. Su precio oscila entre las 50.000 y las 150.000 pts. Según la ONU, el desminado completo de todos los campos de minas existentes superaría los 33.000 millones de dólares. A esto hay que añadir que en el caso del sondeo manual (que, como hemos indicado, es lo más habitual) la media de limpieza es de 20 a 50 metros cuadrados por persona y día. La Cruz Roja calcula que a ese ritmo se tardarían más de 1.000 años en dejar el mundo limpio de minas.

En el año 1995 se desactivaron unas 100.000 minas, sin embargo se sembraron alrededor de 2 millones de nuevas minas. Se calcula que en el mundo hay colocadas unos 110 millones de minas que ocasionan unas veintitrés mil víctimas anuales, de las que más de la mitad mueren antes de llegar al hospital.

(Fuente: "A un paso de la muerte...o de la esperanza", Greenpeace, 1995.)

Texto 5

La campaña contra las minas antipersonas recibe en Oslo el Nobel de la Paz.

La Campaña Internacional contra las Minas Antipersonas y su coordinadora, Jody Williams, recibieron ayer en Oslo el premio Nobel de la Paz 1997. En la ceremonia, celebrada en el ayuntamiento de Oslo, se hizo entrega del talón por valor de 7,5 millones de coronas (casi 150 millones de pesetas) con que está dotado el galardón.

El presidente del Comité Nobel, Francis Sejersted, recordó en su discurso que la campaña realizó una decisiva contribución para que se lograra el acuerdo sobre un tratado de prohibición de las minas antipersonas.

El tratado por fin se redactó y fue firmado en Ottawa a principios del mes de diciembre por un total de 121 Estados.

Entre los países signatarios no se encontraban Rusia, China ni Estados Unidos. (..)

Cada año las minas matan a 26.000 personas en todo el mundo (..)

El camboyano Tun Channareth, quien perdió las dos piernas en la explosión de una mina, recibió el premio en nombre de la campaña, que está activa en sesenta países y que agrupa a más de mil organizaciones.

(El Correo, 11 de diciembre de 1997, pag. 34.)

El mapamundi

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia
Etapas	2º ciclo de ESO
Objetivo	Reflexionar sobre la visión que tenemos del resto del mundo
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Los Mapamundi que se adjuntan. El de Mercator y el de Peters
Tiempo	30 minutos

Se proporciona a los alumnos y alumnas individualmente ambos mapamundi. Deben contestar a las preguntas que acompañan al texto.

Para la alumna o alumno:

“Cuando se descubrió que la Tierra era redonda, se comprendió la dificultad que se presentaba para representar el planeta. Ciertamente la esfera sigue siendo el modo mejor y más fiel de representar el globo terráqueo. Pero esto lleva en sí muchos inconvenientes. Entre ellos, el hecho de no permitir ver la totalidad del mundo de un golpe de vista: otro, que la percepción es imprecisa y deformada a causa de la perspectiva. Por esto, aunque las técnicas modernas de fotografía de aviones o de satélites han prestado grandes servicios para el detalle de los mapas, no han podido responder a todas las exigencias de la cartografía en sus planisferios.

El planisferio es un documento de trabajo que permite apreciar un tema a nivel mundial. Desde un punto de vista técnico no se podrá nunca alcanzar la perfección porque es imposible representar fielmente una forma redonda sobre una forma plana.

Por otra parte, la forma de un planisferio representa una elección política, ideológica, cultural...

En 1569, Mercator, geógrafo flamenco, ideó un mapa mundi extremadamente interesante: era la primera re-

presentación rigurosa del mundo. Ello venía a proyectar de alguna manera los puntos del globo terrestre a partir del centro sobre un cilindro tangente con el Ecuador. Este cilindro aplicado a un plano daba un mapa extremadamente útil para los navegantes por el hecho de que los meridianos están representados paralelamente y formando ángulos rectos con los paralelos. Este mapa ha sido la base de todos los planisferios desde hace cuatro siglos y se sigue utilizando en la actualidad.

(Mirar el dibujo de la proyección cilíndrica.)

Pero la proyección cilíndrica tiene la enorme desventaja de deformar considerablemente las partes alejadas del Ecuador. Su utilización ha dado un lugar de preponderancia a Europa y una falsa imagen de la repartición de tierras y mares entre los hemisferios.

Por ello, Arno Peters, un historiador alemán nacido en Berlín en 1916, ha diseñado un mapamundi donde se trata de hacer una distribución más justa de la realidad.”

(Fuente: Coordinadora Española de ONG de Desarrollo).

Cuestiones:

Fíjate en los dos mapamundis. ¿Qué diferencias observas?

Compara en ambos mapas:

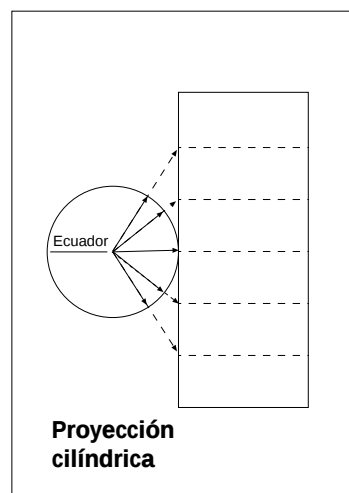
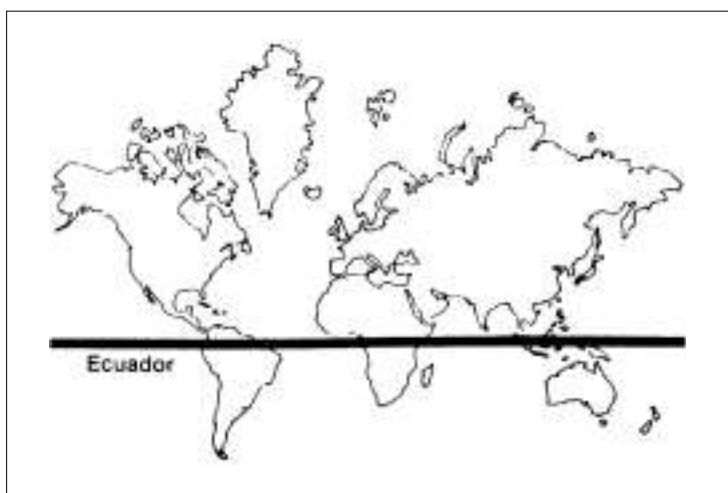
- África con Europa
- Asia con Norteamérica
- Sudamérica con Europa
- Escandinavia con la India
- Groenlandia con América Latina
- Australia con Europa

En realidad, en millones de km²:

Europa ocupa 9,7;
 África 30;
 Asia 44;
 Norteamérica: 9,3 los Estados Unidos y 10 Canadá
 Sudamérica 17,8;
 Escandinavia 1,1;
 La India 3,3;
 Groenlandia 2,1 y
 Australia 7,5 millones de km².

¿Qué conclusiones puedes sacar de todas estas comparaciones en ambos mapamundis?

¿Cuál de los dos mapas te parece más cercano a la realidad?

**Veamos también dónde se sitúa el Ecuador**

Un tercio de la superficie del mapa está destinada al hemisferio Sur, mientras que dos tercios se destinan al hemisferio Norte.



Crea tu propia ONG

Área o materia	Ética. Religión o alternativa a la Religión
Etapas	Bachillerato
Objetivo	Indagar sobre el funcionamiento de una ONG
Área de interés	Educación para el Desarrollo: Solidaridad
Materiales	Ninguno
Tiempo	2 horas (repartidas en dos clases distintas)

Se trata de que la clase planifique una Organización No Gubernamental. También se pueden hacer distintos grupos de cinco o seis alumnos y alumnas para que cada grupo diseñe una ONG.

La segunda hora de la práctica, o la otra hora asignada a la actividad, se puede utilizar para invitar a una persona que colabore con alguna ONG del ámbito de trabajo que los alumnos y alumnas hayan escogido, para que os explique cómo se trabaja en la ONG real y concreta, y para que se le puedan plantear todas las preguntas y dificultades que hayáis encontrado a la hora de diseñar la ONG de la clase y ver cómo han resuelto en la ONG las suyas.

Para la alumna o alumno:

Resolver las siguientes cuestiones.

1. Elección del campo de los Derechos Humanos sobre el que se va a trabajar:

- Medio Ambiente
- Ayuda Humanitaria
- Ayuda al Desarrollo
- Violaciones de DDHH
- Marginación social
- Drogadicción
- Pobreza
- Violencia en Euskadi...

2. Creación de unos reglamentos consensuados para acotar en qué se quiere trabajar y cómo y en qué no, lo que se conoce por mandato:

- Dar un nombre a la ONG.
- Sobre quienes se va a trabajar, qué condiciones se tienen que cumplir para que les ayudéis.
- Qué tipo de ayuda se les va a ofrecer y qué no.
- Cuáles son los límites de la ONG: si se puede utilizar cualquier método para ayudar.
- Qué objetivos os planteáis para la ONG.
- Qué condiciones se tienen que cumplir para que una persona pueda pertenecer a vuestra ONG...

3. Cómo va a funcionar:

- Cómo se va a elegir a los representantes de vuestra ONG
- Cómo se van a tomar las decisiones: en una asamblea por el sistema una persona un voto o por votación entre los representantes que habéis elegido y en los que habéis delegado...

4. Cómo vais a obtener el dinero que se necesita para la actividad de la ONG:

- para hacer fotocopias difundiendo vuestra causa,
- para informaros de la situación real que queréis solucionar,
- para poder hacerle llegar la ayuda en cuestión al interesado,
- para concienciar a los demás compañeros sobre la causa por la que trabajáis y obtener más ayuda...

5. Inventar alguna campaña de concienciación a los demás compañeros sobre lo que estáis haciendo para que se unan a vuestra causa y colaboren con vosotros.

Injusticias

Área o materia	Ética. Religión o alternativa a la Religión. Tutoría
Etapas	ESO
Objetivo	Intentar fomentar el compromiso para resolver situaciones de injusticia
Área de interés	Educación al Desarrollo: Solidaridad
Materiales	Ninguno
Tiempo	1 hora

Se proporcionará a los alumnos y alumnas la siguiente cita. Se sugiere que durante los primeros 15 minutos se contesten de manera individual las preguntas. En los siguientes 20 minutos se pondrán los resultados en común. El siguiente cuarto de hora servirá para que cada uno reflexione, por escrito, sobre las conclusiones que han sacado. Los 10 últimos minutos de la clase se reservarán para reflexionar sobre las posibles respuestas que, desde distintos colectivos, se dan a las diferentes situaciones de injusticia descritas.

Para la alumna o alumno:

"Debemos comprender que no podemos escapar al dolor común y que la única justificación, si la hay, es hablar mientras podamos en nombre de los que no pueden."

Albert Camus.

Cuestiones para el primer cuarto de hora:

1. ¿Qué crees que quiere decir Albert Camus con esa cita? ¿Crees que hay ocasiones donde se cometen injusticias ante la pasividad general? Cita algún ejemplo.
2. Si os castigan a toda la clase porque habéis salido tarde de gimnasia y habéis llegado con 10 minutos de retraso a la siguiente hora ¿Protesta vuestro delegado de clase porque no habéis tenido más remedio que hacerlo y el castigo os parece injusto?
3. Si vuestra clase se ha clasificado para la final de un campeonato entre distintos Institutos, y en el partido el árbitro no ve un penalti claro a vuestro favor, con lo que vuestro equipo pierde el campeonato, ¿qué haces?
4. Si un amigo tuyo ha perdido a su padre porque es un policía y ha sufrido un atentado, ¿qué haces?
5. Si un amigo tuyo ha sido detenido porque creen que ha lanzado un coctel molotov a un banco, ¿qué piensas?
6. Si por la noche, antes de que pasen los basureros, ves que una familia revuelve la basura de tu portal y recoge trapos y otras cosas que habéis deshechado en casa, ¿qué piensas?
7. Si en la tele ves imágenes de las grandes hambrunas de Somalia o Ruanda, ¿se te ocurre alguna manera de ayudar?
8. En la televisión ves un documental sobre la segunda guerra mundial y los campos de concentración nazis, ¿por qué crees que los hicieron?, ¿por qué mataron a tanta gente sin que a nadie pareciera importarle?, ¿tú hubieras hecho algo?

Cuestiones para la segunda parte de trabajo individual:

Volviendo a la cita que se hace de Albert Camus, si observaras alguna situación de injusticia, ¿podrías hacer algo tú sólo?, ¿te unirías a otras personas para intentar conseguirlo entre todos?, ¿crees que lo conseguiríais?

Hay muchas asociaciones, organizaciones no gubernamentales e instituciones que tratan de solucionar distintas situaciones de injusticia que se dan tanto en nuestro entorno más cercano como en el resto del mundo, ¿recuerdas a alguna?, ¿sobre qué trabajan?

Los Derechos de los niños y de las niñas

Área o materia	Ética. Religión o alternativa a la Religión
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre los Derechos del Niño
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	La Declaración de los Derechos del Niño
Tiempo	1 hora

Se pedirá a los alumnos y alumnas que individualmente reflexionen sobre los derechos que tienen y que anoten a qué tienen derecho. (Unos 5 minutos)

Luego, el profesor o la profesora repartirá fotocopias de la Declaración de los Derechos del Niño que se adjunta (Declaración de los Derechos del Niño, editada por Unicef España con ilustraciones de Quino: Mafalda y sus amiguitos.) y deberán decidir si efectivamente los consideran derechos fundamentales. También si falta algún derecho que hayan apuntado como importante (20 minutos).

Los siguientes 30 minutos se dedicarán a comparar situaciones de violaciones de los derechos humanos de los niños. Para ello, se dedicará un cuarto de hora a dos de los temas siguientes:

- Niños soldados.
- Escuadrones de la muerte contra los niños de la calle.
- Orfanatos en China.
- Abusos sexuales a niños.
- Niños malnutridos.
- Niños torturados en comisarías.
- Niños que van pidiendo dinero por las calles.
- Niños condenados y juzgados como adultos (caso de la Pena de Muerte en Estados Unidos).
- Niños mutilados por las minas antipersonas.



DECLARACION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO



comentados por Mafalda



Unicef ayuda a los que mañana arreglaremos todo.

Elaborado por el Comité Ejecutivo del Unicef - Apuntes 97, 101 y 10000 Madrid
© Copyright de la Organización Internacional de la Juventud (OIJ)

Unicef España, 1997. 100.000. Unicef, S.L.

La Historia y los derechos de los niños y las niñas

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Historia del Mundo Contemporáneo
Etapas	ESO y Bachillerato
Objetivo	Profundizar sobre el nacimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Declaración de los Derechos del Niño
Tiempo	1 hora

Se pedirá a cada alumno y alumna que, bien individualmente o bien en grupos con un máximo tres integrantes, realicen un trabajo sobre la necesidad de crear la Declaración de los Derechos del Niño. Se adjunta la Declaración de los Derechos del Niño, editada por Unicef España con ilustraciones de Quino: Mafalda y sus amiguitos.

Se puede pedir materiales a las siguientes Organizaciones que trabajan sobre la infancia: UNICEF, ACNUR, CRUZ ROJA, AMNISTIA INTERNACIONAL...

Para la alumna o alumno:

Esquema de los posibles pasos a seguir.

1. Situación de los niños y las niñas en las distintas épocas de la Historia: en la Roma antigua (los niños hijos de los ciudadanos y los niños esclavos); en El siglo de Oro español (El Lazarillo de Tormes...); en el siglo XIX con la gran revolución industrial (horas de trabajo, trabajo infantil); en la época de la Inglaterra victoriana (Charles Dickens);... hasta llegar a nuestros días.
2. Precedentes de la Convención de los Derechos del Niño: Declaración Universal de los DDHH ¿Por qué es necesario que haya una Declaración que proteja específicamente los derechos de los niños y las niñas? ¿No basta con la Declaración Universal de los DDHH?
3. La Convención de los Derechos del Niño: ¿Cuándo se firmó? ¿Dónde? ¿Qué países se adhirieron? ¿Cuáles son los derechos que recoge?
4. Violaciones de los derechos de los niños y las niñas que se cometen hoy en día:
 - Niños soldados.
 - Escuadrones de la muerte contra los niños de la calle.
 - Orfanatos en China o en Rumanía, por ejemplo.
 - Abusos sexuales a niños. Prostitución infantil.
 - Niños malnutridos.
 - Niños torturados en comisarías.
 - Niños que van pidiendo dinero por las calles de tu ciudad.
 - Niños condenados y juzgados como adultos (caso de la Pena de Muerte en Estados Unidos).
 - Niños mutilados por las minas antipersonas.
 - Contratos matrimoniales acordados por las familias que supone la venta de niñas.
 - Esclavitud infantil. Trabajo infantil.
 - Ablación del clítoris a las niñas...



DECLARACION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO



comentados por Mafalda



Unicef ayuda a los que mañana arreglaremos todo.

Elaborado por el Comité Ejecutivo del Unicef - Año 1978 - 1980 (Unicef)

© 1999 por el Comité Ejecutivo del Unicef - Año 1978 - 1980 (Unicef)

Revisado por el Comité Ejecutivo del Unicef - Año 1978 - 1980 (Unicef)

La evolución de los Derechos Humanos

Área o materia	Ética. Religión o alternativa a la Religión
Etapas	Bachillerato
Objetivo	Reflexionar sobre los derechos humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	El texto que se proporciona
Tiempo	1 hora

Se trataría en primer lugar de leer el texto y luego organizar un pequeño debate sobre lo que les sugiera a los alumnos y alumnas, o sobre qué coinciden con el planteamiento del texto...

Para la alumna o alumno:

“Como señaló René Cassin, una de las características del concepto de derechos humanos es la constante expansión de la idea y su contenido. La noción de derechos humanos ha evolucionado históricamente en el sentido de ir ampliando progresivamente su campo, para ir construyendo aquellas dimensiones que se refieren a la libertad, igualdad, justicia, dignidad y calidad de vida de los seres humanos y grupos humanos. En este sentido los teóricos suelen hablar, al referirse a este proceso, de expansión en tres etapas o ‘generaciones’ de derechos humanos:

-la primera etapa o generación es la correspondiente a los derechos y libertades civiles y políticas, como, entre otros, el derecho a la libertad de pensamiento y de conciencia, a la libertad de opinión y de expresión, a la libertad de reunión y asociación, el derecho a elegir mediante sufragio a los representantes políticos, etc. El titular de estos derechos es el individuo (en el caso de los derechos civiles) y el ciudadano (en el caso de los derechos políticos).

-la segunda etapa está constituida por los derechos económicos, sociales y culturales. Se trata de derechos que persiguen que el hombre disfrute del bienestar económico y social; son, por ejemplo, el derecho a la salud y a la seguridad social, el derecho al trabajo y a una remuneración equitativa, el derecho al descanso, a la protección contra el paro forzoso, el derecho a la libre sindicación y el derecho a la educación, que en general implican preceptivamente una intervención activa, una prestación del Estado para que puedan realizarse.

-finalmente están los derechos de tercera generación, llamados de solidaridad, como son el derecho a la paz,

al desarrollo, a un medio ambiente sano y ecológicamente equilibrado (hay quienes hablan también del derecho a la libre determinación de los pueblos y el derecho al patrimonio común de la humanidad). Estos derechos son consecuencia de los nuevos problemas que afectan a la humanidad y responden a las actuales necesidades de los seres humanos.

La toma de conciencia de los mismos se produjo en especial a partir de la década de los sesenta y como respuesta a las nuevas necesidades humanas.

Se inspiran en una concepción de la vida humana en grupos y comunidades, en un mundo interdependiente y complejo, y sólo pueden realizarse en base a la cooperación a nivel interno e internacional y, en consecuencia, exigen el esfuerzo conjunto de todos, individuos, instituciones públicas y privadas, Estados y organizaciones internacionales.

Así pues el fundamento último de estos derechos se encuentra en la perspectiva universal y la solidaridad. Aunque han de favorecerse también dentro del territorio de cada Estado, tienen una indudable proyección mundial. Y expresan solidaridad (la existencia del vínculo individuo - comunidad - individuo) no sólo entre las actuales generaciones de seres humanos, sino incluso con las generaciones futuras, para que no encuentren un mundo inhabitable y degradado por las herencias negativas de las generaciones precedentes, por la desigualdad de hecho en el acceso a los beneficios del progreso, la miseria, la violencia y el deterioro ambiental”

(Cruz Roja Juventud, “Los derechos humanos en la escuela... es tarea de todos y de todas. 2 y 3” pág 11.)

Cuestiones:

- Uno de los debates que hay en el mundo es que la concepción de los derechos humanos es una concepción netamente occidental; es decir, que están basados en la cultura occidental y que no pueden ser aceptados al

pie de la letra en otros países con otra tradición y otra cultura: musulmanes, hindúes, chinos... En definitiva, se le niega a la Declaración de los Derechos Humanos el carácter de universal. ¿Estás de acuerdo? ¿Crees que el texto que acabas de leer tiene alguna connotación exclusiva de la cultura occidental?

- En la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos que se celebró en Viena en 1993 el bloque de los países asiáticos fundamentaba sus reservas en que hay unos derechos humanos básicos: la salud, la alimentación... que acuciaban de una manera muy especial a sus ciudadanos y que sus gobiernos tenían que solventar primero estos problemas en los que concentraban todos sus esfuerzos y que, una vez solucionados, ya les llegaría el turno a los derechos civiles y sociales. ¿Te parece válida esta razón?
- Mucha gente opina que no hay que dedicar muchos recursos en trabajar por la defensa del medio ambiente o de los animales cuando hay personas que se mueren de hambre todos los días. Que todos nuestros esfuerzos deben ir encaminados a solucionar primero el problema del hambre en el mundo. ¿Estás de acuerdo?
- Entre nosotros ocurre también que se olvida la cuestión de los derechos humanos cuando pensamos que afecta directamente a nuestra posición económica. El argumento: "los emigrantes ilegales vienen a quitarnos puestos de trabajo porque cobran menos por el mismo trabajo", es vox populi. Las leyes de extranjería y de asilo de carácter restrictivo, cuando no directamente regresivo, van en la misma línea. ¿Qué opinas?

Distintas ONGs

Área o materia	Religión o alternativa a la Religión. Ética
Etapa	ESO y Bachillerato
Objetivo	Distinguir en qué trabajan las ONGs e instituciones que se mencionan
Área de interés	Educación para el Desarrollo: Solidaridad
Materiales	El texto que se proporciona
Tiempo	30 minutos

Se trata de casar la actividad desarrollada con el organismo o la institución correspondiente. Se proporciona un listado de ONGs, instituciones y asociaciones y otro listado sobre el campo de los Derechos Humanos en el cual trabaja cada una.

Para la alumna o alumno:

<i>Listado de entidades</i>	<i>Trabajo que desarrollan</i>
EMAKUNDE • a	1 • Ayuda a las personas refugiadas
ARARTEKO • b	2 • Alimentación mundial
AMNISTÍA INTERNACIONAL • c	3 • Medio ambiente
MÉDICOS SIN FRONTERAS • d	4 • Ayuda humanitaria
MEDICUS MUNDI • e	5 • Contra el Racismo
MANOS UNIDAS • f	6 • Contra la violencia en Euskadi
CARITAS • g	7 • Igualdad para las mujeres
MUGARIK GABE • h	8 • Cooperación al desarrollo
HEGOA • i	9 • Ayuda humanitaria
GREENPEACE • j	10 • Ayuda y protección a la infancia
INTERMON • k	11 • Salud en el mundo
UNICEF • l	12 • Ayuda a las personas enfermas de sida
CRUZ ROJA • m	13 • Lucha contra la drogadicción
OMS • n	14 • A favor de los Derechos Humanos
ONU • o	15 • Ayuda humanitaria
PROYECTO HOMBRE • p	16 • Educación y Cooperación al desarrollo
GESTO POR LA PAZ • q	17 • Ayuda a marginados y contra la pobreza
ACNUR • r	18 • Ayuda a las personas invidentes
FAO • s	19 • Cooperación al desarrollo
MEDICOS DEL MUNDO • t	20 • Bienes culturales del mundo
SOS RACISMO • u	21 • Refugiados, heridos de guerra, pobreza
ONCE • v	22 • Cooperación al desarrollo
UNESCO • x	23 • Para mantener la paz mundial
COMISION ANTI-SIDA • y	24 • Derechos Humanos en nuestra sociedad
OIT • z	25 • Por los derechos de los trabajadores y las trabajadoras

Cuestiones:

- ¿Sabes cuáles de todos estos organismos son independientes de los gobiernos y cuáles no? A las asociaciones independientes de los gobiernos se les llama organizaciones no gubernamentales, ONG, y a los organismos internacionales que se crean por convenios entre los gobiernos de distintos países se les llama organizaciones intergubernamentales, OIG.
- Seguro que tú conoces alguna otra organización que no hemos puesto aquí. Di su nombre, en qué campo de los derechos humanos trabaja y si es o no una ONG o una OIG.
- ¿Sabías que existían tantas organizaciones trabajando por los derechos humanos? Sin embargo, como es un campo muy grande, hay muchas personas que ven violados sus derechos humanos de muy distintas maneras, por tanto estos organismos trabajan cada uno en una parcela muy concreta de los derechos humanos. Menciona algún campo de trabajo de los derechos humanos que no se haya mencionado antes.
- Haz una pequeña reflexión sobre alguno de estos organismos que te haya interesado más, o que conozcas un poco más que los demás, ¿te parece importante su función?

Respuesta:

(A7, B24, C14, D4, E15, F8, G17, H22, I16, J3, K19, L10, M21, N11, O23, P13, Q6, R1, S2, T9, U5, V18, X20, Y12, Z25)

El Banco de los Pobres

Área o materia	Ética. Religión o alternativa a la Religión. Matemáticas.
Etapas	Bachillerato.
Objetivo	Comprender los conceptos bancarios y preguntarse si el capital puede ser humanitario.
Área de interés	Educación al Desarrollo.
Materiales	El texto adjunto.
Tiempo	1 hora.

Se pretende que el alumno comprenda el funcionamiento de los bancos y algunos de los términos que se utilizan en el mundo de la banca tales como tipo de interés, tasa anual interbancaria, MIBOR, interés fijo o variable, interés acumulable, aval, índice de morosidad.

Para ello se sugiere la creación de grupos de trabajo que recaben folletos de bancos para elaborar un listado de términos que no comprenden y luego el profesor de matemáticas puede plantear la resolución de algún problema bancario concreto con esos datos y utilizando los mismos términos. Después se intentará establecer la diferencia entre los préstamos que realizan los bancos occidentales y los préstamos que realiza el banco del texto adjunto.

Para la alumna o alumno:

Pequeñas ayudas para levantar el mundo. Los microcréditos sacan de la pobreza a más de dos millones y medio de personas.

Hay en el mundo dos millones y medio de personas que están saliendo de la miseria absoluta gracias a una persona. No han recibido limosnas o ayuda humanitaria. Sólo un pequeño préstamo que deben devolver en breve.

<<Mientras la gente se moría de hambre en las calles, yo enseñaba hermosas teorías de economía en la universidad. Entonces comencé a odiarme a mí mismo por la arrogancia de pretender respuestas. Y decidí que los mismos pobres debían ser mis profesores>>. Muhamad Yunus, un bangladés de 56 años, profesor de economía de la Universidad de Chittangong, impartió su lección magistral hace más de dos décadas cuando concibió lo que hoy conocemos por microcrédito.

Conviviendo con los campesinos de la región de Jobra (Bangladesh), Yunus se dio cuenta de algo que hoy nos parece obvio: el sistema existente hace imposible el ahorro para los más pobres. Es el círculo vicioso de la pobreza. Sin capital no hay prosperidad. Y esa regla sí está escrita en los manuales económicos. ¿Cómo romper entonces esta dinámica?

A Yunus se le llenó la cabeza con su idea: conseguir que los bancos concediesen a los pobres créditos a muy bajo interés que pudieran generar miniestructuras

productivas que les permitiesen prosperar. No encontró apoyo en la banca, pero no se rindió.

Así, en 1983, Yunus decidió fundar su propio banco, el Grameen Bank (Banco Rural). Todo empezó con los 27 dólares (3.800 pts) que prestó de su propio bolsillo a una aldeana de Bangladesh para que pudiera comprar bambú y así fabricar muebles. La campesina devolvió y multiplicó su dinero. Fue el inicio de una revolución. Una década más tarde, el Grameen Bank concedía préstamos por valor de 1.000 millones de dólares entre más de dos millones de clientes.

Sistema especial. ¿El secreto? El Grameen Bank utiliza un sistema de crédito muy simple. Hace un pequeño préstamo, entre 2.000 y 5.000 pesetas al año. El interés, un 20% no es acumulable. Allí no hay ventanillas ni sucursales. Los empleados visitan periódicamente los poblados, reúnen a los grupos de clientes y cierran los tratos verbalmente.

<<Yunus se dio cuenta de que ayudar a las mujeres significaba ayudar a los ni-

ños y, por ende, a toda la familia>>, cuenta Alvaro Sarmiento, cónsul honorario de Bangladesh en España y conocedor de Yunus y su obra. Así, el 94% de los beneficiarios es mujer, viuda o separada, que nunca ha tenido nada. La necesidad de sacar adelante a sus hijos y poder optar a más créditos, hace que la mayoría los devuelva en los plazos previstos -casi el 99% han sido devueltos, único caso en la banca mundial-, convirtiéndose en el objeto primordial de sus vidas.

Pero no cualquiera puede acceder a los microcréditos. Además de vivir bajo el umbral de la pobreza, los beneficiarios deben cumplir estrictamente con los 16 compromisos impuestos por el Grameen Bank entre ellos dignificar la propia vida y la de la familia a base de esfuerzo en el trabajo, capacidad de iniciativa y ahorro y, el más importante, participar en un pequeño grupo formado por cinco personas que actúan como garantes. Es decir, si uno de ellos no puede devolver el microcrédito, los restantes se hacen responsables de su parte. Ahora, con la perspectiva que dan los años, Yunus puede presumir de haber vencido a la utopía mostrando sus resultados al mundo. Como dice el economista <<si alguien quiere hacer algo innovador contra la pobreza, no puede usar métodos tradicionales. Hay que soñar. Debe ser revolucionario y pensar lo impensable>>”

(Juan Carlos de la Cal y Belen Reyes Guitian, “El Mundo”. Lunes 24 de noviembre de 1997. pág 40).

Cuestiones:

- ¿En qué parte del mundo está situado Bangladesh? ¿Qué tipo de agricultura tiene? ¿Qué régimen político? ¿Qué religión o religiones son las predominantes?
- En el texto se menciona al “sistema existente”, ¿a qué se refiere? ¿Cuáles son los pros y los contras de ese sistema económico?
- El texto también hace referencia a que la mayoría de las personas que reciben esos microcréditos son mujeres, ¿te parece adecuada esa política? ¿Cuál es la situación de la mujer para que pueda ser tenida tan en cuenta?
- ¿Qué te parece más positivo: el préstamo con interés o la ayuda a fondo perdido? ¿Qué crees que fomenta en mayor medida la autosuficiencia y el desarrollo? ¿Por qué? ¿Qué pros y contras puedes ver en este sistema?
- ¿Te parece que a pesar de ser planteado como un negocio el banco del artículo puede considerarse humanitario y solidario?
- ¿Qué te parece que cierran los tratos verbalmente? ¿Por qué crees que lo hacen así?
- Este sistema de los microcréditos está funcionando en países que tienen a gran parte de la población bajo el umbral de la pobreza. Aunque en nuestro país el umbral de pobreza es distinto al de Bangladesh, ¿crees que podría tener sentido aquí este sistema de financiación ya que cada vez más gente vive rozando el umbral de la pobreza? ¿Por qué?
- Otra alternativa para intentar ayudar a la población del Tercer Mundo a salir del umbral de la pobreza es a través de lo que se conoce como tiendas de comercio justo ¿Sabes en qué consisten? Busca información sobre este tema en ONGs como Intermón, Setem o Askapena que regentan tiendas de la solidaridad en distintas partes de Euskadi.
- ¿Se te ocurre alguna fórmula de negocio que no obstante suponga ayudar a los más desfavorecidos?
- Investiga cómo funcionan los créditos bancarios en nuestro país: tipo de interés, MIBOR, interés acumulable... ¿Qué diferencias encuentras con el Grameen Bank?

¿Dónde está Timor Oriental?

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia
Etapas	ESO
Objetivo	Tener un primer contacto con países poco conocidos
Área de interés	Educación para la Paz. Educación para el Desarrollo. Derechos Humanos en el mundo actual
Materiales	Textos dados. Atlas mundial
Tiempo	Dos sesiones de 1 hora

Materiales complementarios: Informes anuales de Amnesty International lo más recientes posible. Atlas. Mapa Mundi de Peters.

PROCEDIMIENTO:

La profesora o profesor ofrecerá a las alumnas y alumnos el siguiente texto:

«... las atrocidades en Timor Oriental no tienen esa función utilitaria, antes al contrario. Estas atrocidades fueron cometidas por nuestro cliente indonesio, de manera que, evidentemente, los Estados Unidos hubiesen podido actuar para reducirlas o ponerles término. Pero dedicar atención a la invasión indonesia hubiese podido molestar a un aliado leal y hubiese revelado rápidamente el papel crucial de los Estados Unidos, que proporcionaba ayuda militar y apoyo diplo-

mático para la agresión y la carnicería. En una palabra, las noticias sobre Timor Oriental no hubiesen sido útiles y, en realidad, hubiesen desconcertado a importantes grupos de poder domésticos. Así pues, los medios de comunicación —y la comunidad intelectual en general—, canalizaron sus benévolos impulsos hacia otro lugar: Camboya, no Timor.»

(Noam CHOMSKY & Edward S. HERMAN;
Los guardianes de la libertad. Grijalbo, 1990.)

ACTIVIDADES:

1. Las alumnas y alumnos divididos en tríos deberán localizar en el atlas el mayor número posible de países de los que jamás hayan oído hablar.

Por ejemplo: Tayikistán, Timor Oriental, Papúa-Nueva Guinea, Togo, Maldivas, Barbados, Belize, Benin, Buthán, Chad, Comores, Emiratos Árabes Unidos, Eritrea, Gambia, Guinea-Bissau, Guyana, Kazajistán, Kirguistán, Laos, Lesotho, Liberia, Islas Caimán, Macedonia, Malawi, Malí, Mauricio, Mauritania, Moldavia, Myanmar, Qatar, San Vicente y las Granadinas, Sri Lanka, Suazilandia, Trinidad y Tobago, Turkmenistán, Uzbekistán, Yemen, Yibuti, Zambia, Zimbabue... (Hemos puesto una lista quizás demasiado detallada de países muy desconocidos, pero hay varios más, también bastante conocidos, el profesor o profesora puede hacer una selección adecuada a su grupo.)

2. Los países se repartirán entre todos los grupos.

Hay que obtener información sobre esos países: régimen político, situación económica, ideología o religión dominante, población, idiomas, algo de historia (por ejemplo de quién fue colonia), situación actual de los Derechos Humanos...

3. ¿A qué se debe que siempre se hable en la prensa de algunos países, y en cambio no se hable nunca de otros?
4. Cada grupo resumirá brevemente sus investigaciones.
5. Tras la puesta en común, se puede hacer un debate. ¿Por qué sabemos más de unos países que de otros?

Derechos Humanos recortables y publicidad

Área o materia	Plástica y visual
Etapas	ESO
Objetivo	Primer contacto con la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Fichas recortables. Fotocopiarlas y recortarlas
Tiempo	1 hora

Objetivos: Aprender cuáles son los Derechos Humanos. Primer contacto con los Derechos Humanos. Aprender a trabajar en equipo.

Materiales: Se adjunta Anexo 1, para fotocopiar y recortar, en el que aparecen los Derechos Humanos recogidos en la Declaración Universal.

PROCEDIMIENTO:

Se reparten a cada uno de los alumnos y alumnas todos los Derechos Humanos recortados. En cada ficha estará escrito uno de los Derechos Humanos recogido en la Declaración Universal.

Se pide a las alumnas y alumnos que se organicen en equipos de tres. Se les dirá que tienen que hacer una campaña gráfica publicitaria de difusión sobre los Derechos Humanos. Deberán hacer dibujos tipo cómic o similares para un folleto que recogerá la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Todos y cada uno de los alumnos y alumnas deberán ofrecer un producto. Al final, enseñarán al profesor o profesora los productos individuales, que deberán estar coordinados en un proyecto común. La profesora o profesor valorará más tres dibujos coordinados que tres dibujos casi iguales o tres dibujos que no tengan nada que ver el uno con el otro, en los que las alumnas y alumnos se hayan ignorado mutuamente.

Se comentarán en voz alta los resultados.

¿Hobbes o Rousseau?

Área o materia	Ciencias Naturaleza. Ética. Lengua Castellana y Literatura
Etapa	ESO, Bachillerato
Objetivo	Reflexionar sobre el altruismo humano
Área de interés	Educación para la Paz
Materiales	Textos dados a continuación
Tiempo	15'

PROCEDIMIENTO:

La profesora o profesor ofrecerá a las alumnas y alumnos los siguientes textos:

«Los hombres de las cavernas que favorecían a sus propios hermanos y hermanas, hijos y primos tenían genes que sobrevivieron y están en nuestro cuerpo. Los que favorecieron de forma altruista a los extraños tenían un tipo de genes que les llevaba a actuar así y,

por tanto, desaparecieron en la lucha por la existencia. Por eso, lo que ha sobrevivido es nuestra propensión humana a ser selectivamente altruistas».

(E.O. WILSON, Sociobiología. Cambridge 1975. Citado por Paul Samuelson en Economía. McGraw-Hill.)

«Los altruistas son en el fondo unos egoístas, ayudan a los que tienen menos que ellos para no verse atacados. Además piensan que algún día podrán pedir que se les devuelva el favor».

(Txomin LAMIKIZ; Ensayo sobre prospectiva. Ed. Hegia. 1973.)

«El hombre es bueno por naturaleza»

Jacques ROUSSEAU.

«El hombre es un lobo para el hombre»

(Thomas HOBBS.)

ACTIVIDADES:

- Buscar en un diccionario las definiciones de altruismo y egoísmo.
- Discutir brevemente en grupo las ventajas de uno y otro modo de actuar.
- Completar el cuadro siguiente con argumentos a favor de una y otra posición.

El ser humano es más bien altruista

El ser humano es más bien egoísta

- En clase de segunda lengua o de ética, se podría también organizar un debate, unos defenderían una posición y los otros la contraria. (Por adjudicación de roles)

NOTA: Hay un texto sobre el altruismo del Dalai Lama: *Sobre los beneficios del altruismo*. Ed. Icaria. (1999)

Malthus

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Matemáticas
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre principios básicos de demografía y sus consecuencias para el desarrollo
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Textos dados a continuación
Tiempo	1 hora

MATERIALES: Textos que se facilitan a continuación. Diccionarios. Enciclopedias. Materiales de dibujo para realizar gráficos.

PROCEDIMIENTO:

La profesora o profesor ofrecerá a las alumnas y alumnos los siguientes textos:

«Los ricos tienen muchas cosas y pocos hijos; los pobres muchos hijos y pocas cosas».

(Txomin LAMIKIZ; *Ensayo sobre prospectiva*. Ed. Hegia. 1973.)

«La cantidad de alimentos disponible aumentará en proporción aritmética, la población aumentará en proporción geométrica». (...) «Guerras y hambrunas serán inevitables».

(Thomas Robert MALTHUS, *Ensayo sobre el principio de la población*. 1798.)

«Si los remedios científicos baratos alargan mucho la vida sin aumentar mucho la productividad y sin cambiar las actitudes preindustriales o el tamaño de la familia, los temores de Malthus cobrarán nueva importancia.

(...) Y la cruda realidad es que la población del planeta está creciendo en cifras absolutas más deprisa que nunca en la historia del mundo».

(Paul SAMUELSON, *Economía*. McGraw-Hill. 1980.)

ACTIVIDADES:

Dibujar un diagrama lineal (eje de coordenadas, tiempo; eje de abscisas, tamaño de la población mundial. Se representarán los puntos que representen los datos abajo indicados, y una línea que los una).

Datos de la población total del planeta recogidos en la siguiente tabla:

ÉPOCA	POBLACIÓN MUNDIAL
Paleolítico	10.000
Hacia 1000 a. J.C.	100.000.000
Hacia año 1	200.000.000
Hacia año 1600	500.000.000
Hacia año 1800	900.000.000
Hacia año 1900	1.600.000.000
Hacia año 1960	3.000.000.000
Hacia año 1987	5.000.000.000
Hoy	_____

En el gráfico deberá haber doble separación entre 1600 y 1800 que entre 1800 y 1900. Esto es: el gráfico deberá ser proporcional.

Dibujar un gráfico sectorial que recoja los siguientes datos de 1960:

CONTINENTES	% de la población mundial
Asia	61,5 %
África	9 %
América	14,5 %
Europa	14,5 %
Oceanía	0,5 %
Antártida	0 %

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:

Las alumnas y alumnos deberán escribir, por tríos, un breve ensayo sobre demografía, y exponerlo ante los demás. Para ello el profesor o la profesora les dará las preguntas del siguiente apartado junto con datos, cifras, estadísticas. Habrá que sacar conclusiones. Se puede complicar el ejercicio incluyendo ciertos datos sociales o económicos. Para la obtención de estos datos, ver bibliografía.

CÓMO MOTIVAR:

La profesora o profesor propondrá, por ejemplo, las siguientes preguntas: ¿Cuántos habitantes tiene hoy nuestro planeta? ¿Cómo sería el gráfico sectorial de hoy en día? ¿Cuántos habitantes creéis que caben en nuestro planeta? ¿Algún día se podrá conseguir que la población mundial se estabilice? ¿Cómo? ¿El crecimiento de la población se ha estabilizado en algún lugar del mundo? ¿Debido a qué? ¿Malthus mencionaba a la guerra, el hambre y las plagas como único freno al crecimiento de la población humana? ¿Creéis que hay otros frenos? ¿Cuáles? ¿Creéis que las grandes migraciones son buenas o malas? ¿Por qué? ...

Las leyes internacionales dicen que son refugiados con derecho de asilo aquéllos que huyen de países en los que no se respetan los Derechos Humanos. Los refugiados tienen derecho de asilo si no han cometido delitos y han huido de su país de origen debido a que temen por su integridad física. ¿Incluye esto a los refugiados económicos? ¿Y si el emigrante huye de su país para no pasar hambre?

¿Qué dice la Ley de Extranjería?

NOTA: Para llevar este trabajo lo más lejos posible, se incluyen entre estos materiales didácticos un listado de ONGs. Se puede sugerir al alumnado que entre en contacto con alguna de estas ONG para recabar más información. (Ver Anexo 4)

Misiles o territorio. Juego.

Área o materia	Ética
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre resolución de conflictos
Área de interés	Educación para la Paz
Materiales	Textos dados
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

La profesora o profesor ofrecerá a las alumnas y alumnos los siguientes textos:

«Para Gulliver el problema de la guerra en Liliput era complicado. Cada parte en el conflicto le explicaba lo importante que era partir el huevo por el lado correcto, la larga tradición que respaldaba su postura, el grandioso número de mártires que su causa había provocado... Después de tan duras guerras, después de tantos muertos, ¿iban a traicionar a sus antepasados, cediendo y aceptando partir los huevos por el lado equivocado? ¡Jamás! ¡Antes la muerte!

Pero Gulliver lo hizo bien, procuró que las partes en conflicto dejaran de discutir tanto por qué luchaban y quién era el verdadero culpable. Intentó que pensaran en un

futuro de paz. Sí, todos querían la paz. Ya tenían algo en común por lo que luchar. Luego preguntó a las partes si en aras del bien común y de la paz no estarían dispuestas a partir el huevo por una zona más estrecha y menos estrecha respectivamente. Ambas partes aceptaron. Al final consiguió que todos partieran el huevo por la mitad. La paz reinó por fin y todos lo celebraron.

Pero se tuvieron que establecer severos tribunales que castigaran en adelante a todo aquel que no partiera el huevo exactamente por la mitad...»

(Txomin LAMIKIZ; Ensayo sobre prospectiva. Ed. Hegia. 1973.)

«Halcón: — Tenemos que intensificar nuestros esfuerzos. Debemos dejar claro que nosotros jamás cambiaremos nuestra política. Nuestros enemigos al final se verán obligados a cambiar la suya.

Paloma: — Tenemos que flexibilizar un poco nuestra política para conseguir que ellos hagan lo mismo».

(Txomin LAMIKIZ; Ensayo sobre prospectiva. Ed. Hegia. 1973.)

JUEGO (10 minutos):

Las alumnas y los alumnos se dividirán en dos grupos con el mismo número de miembros en cada grupo, «colorados/as» y «morados/os», por ejemplo.

Se les explicará el siguiente problema:

«Hace muchos años, curiosamente, los antepasados y antepasadas de ambas etnias de morados, moradas, colorados y coloradas tuvieron la misma idea y a la vez. Se les ocurrió que podían invadir el país vecino.

La invasión resultó un éxito, mucho más fácil de lo previsto. Al llegar al país que querían invadir, se encontraron con que el país estaba totalmente desprotegido. No había ningún soldado defendiéndolo, todos se habían ido a invadir el país vecino.

Cuando cada uno de los bandos intentó recuperar sus tierras, la labor fue totalmente imposible. La confianza entre ambas partes se había perdido totalmente. Las negociaciones resultaron totalmente infructuosas.

Desde entonces ambos países sueñan con reconquistar sus tierras que, con el paso del tiempo, en el recuerdo, se ven como mucho mejores incluso que las que ahora tienen.

Pero todos han cogido cierto cariño a las tierras que ahora poseen, y claro, no quieren soltar lo que tanto les ha costado conquistar, arar, cultivar y sembrar».

La profesora o profesor contará las alumnas y alumnos de cada bando y fabricará pequeñas fichas que valdrán unas por trozos de tierra y otras por misiles.

En cada grupo habrá una ficha de territorio por alumno o alumna y dos de misil por alumno o alumna. Cada alumno o alumna será, por tanto, propietario o propietaria de un trozo del territorio del grupo y de dos misiles.

Si en un bando hay, por ejemplo, diez alumnos/as y en el otro nueve, la profesora o profesor repartirá en ambos grupos diez fichas, cada una de ellas representará un décimo del territorio que ahora ocupan.

La profesora o profesor repartirá también veinte fichas, cada una de las cuales representará un misil.

Cada treinta segundos cada uno de los bandos dará una ficha al profesor: o un territorio o un misil. Dentro del grupo se deberá llegar a un acuerdo para ver quien será el encargado o encargada de dar la ficha.

Si ambos bandos dan territorio, las fichas se intercambiarán. No habrá guerra, cada uno recuperará su antiguo territorio, en diez movimientos el juego habrá acabado y cada uno habrá vuelto a su antiguo territorio.

Pero si uno de los dos provoca la guerra lanzando un misil, en éste, en el papel que representa al misil, tendrá que apuntar el nombre del miembro del otro equipo que será eliminado.

En los papeles de territorio también se escribirá para quién se da el territorio.

Cuando un alumno o alumna sea eliminado repartirá sus misiles y territorios entre las compañeras y compañeros de su grupo que todavía no estén eliminados.

De vez en cuando en cada grupo se elegirá una representante o un representante, que se retirarán a negociar. Luego los representantes intentarán convencer a los de su grupo, y seguirá el juego con un intercambio de papeletas cada medio minuto. Los representantes también podrán ser eliminados, en cualquier intercambio de papeletas. Los alumnos y alumnas eliminados no deberán intervenir de ninguna manera en el juego, estarán «muertos».

Si la guerra estalla, lo más probable es que ambos equipos se lancen misiles hasta que uno de los dos equipos se queda sin gente.

¿Quién habrá ganado?

DEBATE:

¿Quién ha ganado?

¿Qué actitud te parece más inteligente, la de los halcones o la de las palomas? ¿Por qué?

¿Qué ventajas se obtienen de actuar como halcones? ¿Y de actuar como palomas?

(Se pueden buscar casos históricos de personajes tipo halcón -Napoleón, Hitler- y personajes tipo paloma -Jesús, Gandhi)-. Hacer un listado de los diez personajes más influyentes de la Historia y discutir hasta qué punto fueron halcones o palomas...

El juego del lápiz

Área o materia	Plástica y visual. Tutoría
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre resolución de conflictos
Área de interés	Educación para la Paz
Materiales	Textos dados a continuación, Lápiz y papel
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

1.- Ante una hoja en blanco, las alumnas y los alumnos se situarán por parejas. Dos alumnos, una sola hoja y un sólo lápiz.

Los dos alumnos deberán agarrar el lápiz a la vez y no soltarlo. No vale soltar el lápiz en ningún momento. No vale hablar.

Con el lápiz agarrado simultáneamente por dos manos, se pondrán a dibujar. Ninguno de los dos podrá saber qué quiere dibujar el otro.

Se les dirá a las alumnas y alumnos que se tienen que esforzar al máximo por dibujar lo que ellos quieren. El que consiga dibujar algo que previamente había imaginado habrá ganado.

Se les dará un minuto para pensar e imaginar algo y tres minutos para dibujar.

Los resultados posibles son:

- Uno de los dos cede en todo momento y se limita a dejarse llevar. «Yo pierdo para que tú ganes»
- Ninguno cede. Ninguno consigue dibujar nada. «Yo no ganaré, pero tú menos».
- Ceden alternativamente y consiguen dibujar algo. «Vale, ambos ganamos».

2.- El ejercicio se vuelve a repetir y ahora sí vale hablar.

3.- Se comparan los resultados obtenidos, hablando y sin hablar.

Una vez finalizado el juego, se puede pedir al alumnado una breve redacción sobre guerra, paz y resolución de conflictos. Se les ofrecerá los siguientes textos como modelo (se puede hacer también un breve análisis del contenido de los dos textos dados).

«El enorme esfuerzo que es la guerra sólo puede evitarse si se entiende por paz un esfuerzo todavía mayor, un sistema de esfuerzos complicadísimos y que, en parte, requieren la venturosa intervención del genio. Lo otro es un puro error. Lo otro es interpretar que la paz es como el simple hueco que la guerra dejaría si desapareciese; por tanto, ignorar que si la guerra es una cosa

que se hace, también la paz es una cosa que hay que hacer, que hay que fabricar, poniendo a la faena todas las potencialidades humanas. La paz no «está ahí», sencillamente, presta sin más para que el hombre la goce. La paz no es fruto espontáneo de ningún árbol»...

(La Rebelión de las Masas. José ORTEGA Y GASSET.)

«El problema de la paz es que no se puede fabricar sólo desde un lado. Para construir la paz siempre necesitaremos ayuda. Y ayuda precisamente de quien menos nos gustaría tener que pedirla. Ayuda de nuestros enemigos... Cualquiera diría que la tarea es imposible; necesito ayuda y sólo me la pueden dar mis enemigos... Si me ayudaran ya no serían mis enemigos, son mis enemigos precisamente porque son los que no quieren ayudarme.

Pero la tarea no es imposible. Teóricamente, no es ni siquiera difícil. Bastaría con convencer a nuestros enemigos de que ellos también ganarían mucho si nos ayudaran. Convencerles, llegar a un acuerdo, y luego ser fieles, ambas partes, a lo acordado.

Basta un mal momento para iniciar una guerra, pero la paz sólo es posible gracias a un esfuerzo continuado.

(Txomin LAMIKIZ; Ensayo sobre prospectiva. Ed. Hegia. 1973.)

En qué se parecen Hitler y Gandhi?

Área o materia	Ética
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre principios éticos, valores y sus consecuencias
Área de interés	Educación para la Paz
Materiales	Textos dados. Cuadro a rellenar
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

La profesora o profesor propondrá los siguientes textos:

«Hoy se tiende a decir y a pensar, incluso a creer, casi ciegamente, que **TODO ES RELATIVO**. «Todo es relativo... hasta lo que acabo de decir»; diría el filósofo gracioso. Y diría la verdad, ya que en mi opinión incluso ese **TODO ES RELATIVO** es bastante relativo. La física, por ejemplo, hace tiempo que maneja la velocidad de la luz, los cero grados Kelvin, etc. como punto de referencia, como intersección para un diagrama cartesiano. El propio Descartes, partiendo de una duda totalmente razonable, se vio en la necesidad de establecer unos parámetros con respecto a los cuales el resto sería relativo.

También en las ciencias sociales hay que establecer ciertos parámetros. Si todo el mundo coincidiera, absolutamente, sobre que algo está bien, o está mal, ese algo, podría ser un principio aceptado universalmente. Y un principio, debería ser aceptado por todos como punto de referencia.

Quizás el mejor punto de referencia con el que hoy en día contamos, tanto para ética, como para economía y quizás para todas las ciencias sociales, es la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948...»

(Txomin LAMIKIZ; Ensayo sobre prospectiva. Ed. Hegia. 1973.)

«Era un hombre totalmente fiel a sus valores, tenaz, inteligente, leal, capaz de transmitir entusiasmo y energía a sus semejantes... Un líder nato. Cuando todos estaban desmoralizados él nunca desfallecía, su imaginación era siempre capaz de algo más, tenía una fe ciega en que los objetivos serían finalmente alcanzados.

sería un gran héroe de nuestra historia. Solamente podremos decir que alguien fue un gran héroe o un impresionante tirano, desde las coordenadas de determinados principios. Los mismos valores pueden encontrarse en gente tan dispar como Hitler y Gandhi. Lo que los distingue son sus principios».

Era por tanto un hombre de sólidos valores. Si sus principios hubieran sido correctos para nosotros, hoy Hitler

(Txomin LAMIKIZ; Ensayo sobre prospectiva. Ed. Hegia. 1973.)

Las alumnas y alumnos rellenarán un cuadro como el siguiente:

	OBJETIVOS	PRINCIPIOS	VALORES
HITLER	Mejorar la raza humana. Convertir a Alemania en líder mundial...	No hay que ser débil. El enemigo debe ser eliminado. El fin justifica los medios, guerra... Tenacidad, energía, ánimo, capacidad de liderazgo...	Tenacidad, energía, ánimo, capacidad de liderazgo...
GANDHI	Mejorar la vida de las personas desheredadas. Conseguir la independencia y mayor dignidad para la India...	Hay que luchar para conseguir lo justo, evitando recurrir a la violencia, huelgas de hambre...	Tenacidad, energía, ánimo, capacidad de liderazgo...

TEMAS DE DISCUSIÓN:

1. En el cuadro del ejercicio se distinguen principios y valores. Buscar en diccionarios las definiciones. ¿Cuál es la diferencia? ¿Están aquí bien utilizados los dos términos? ¿Deberíamos haber utilizado alguna otra expresión más afortunada en vez de “valores”?
2. ¿A qué se refieren cuando hablan de crisis de valores?
3. ¿Quiénes tienen mejores valores, los delincuentes, los bomberos, los médicos, los charcuteros, los gánsters, los narcotraficantes, los carteristas, los panaderos, los paracaidistas, los misioneros...? ¿Por qué? ¿Cuáles son esos valores?
4. ¿Sobre qué principios se basan cada uno de los gremios antes apuntados para conseguir sus objetivos? ¿Hay algún principio sobre el que todos podrían estar de acuerdo?
5. ¿Son los tabúes de todas las sociedades en realidad grandes principios? ¿Qué tabúes comparten todas las sociedades?
6. ¿En qué se parecen Hitler y Gandhi? ¿En qué no se parecen?
7. ¿Qué principios compartes con tus compañeras y compañeros? ¿Qué es lo que para todas y todos está siempre bien y qué lo que está siempre mal?
8. ¿Qué principios y valores compartirías tú con: una odalisca árabe, un rabino judío ortodoxo, una comunista camboyana, una broker neoyorkina, un estafador inmobiliario, un jugador de la NBA, un dictador centroafricano...
9. ¿Hay algún principio o valor universal compartido por todas las culturas humanas? ¿Cuál?
10. ¿Son todos los principios y valores relativos? ¿Hay alguno absoluto?

Tres cartas desde la República de Bananalandia

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre el desarrollo (sobre todo el económico)
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Textos dados a continuación
Tiempo	Dos sesiones.

PROCEDIMIENTO: Las alumnas y alumnos se pondrán en grupos de tres. En cada trío cada alumno o alumna leerá una de las tres cartas y se la resumirá a sus dos compañeros/as. Luego entre los tres intentarán responder a las preguntas.

Texto A.

Aupa!

Te iba a mandar una postal pero como hay mucho que contar y tú siempre lo quieres saber todo, te escribo esta primera carta desde R.B.

Cuando llegué, lo primero que me sorprendió es que el aeropuerto no estaba nada mal. Pensaba que iba a ser de esos aeropuertos supercortos que al final ponen un pajar por si a los aviones no les da tiempo a frenar, para que choquen contra algo blando. Pero, ¡que va! El avión pudo frenar.

Cuando salimos, hacía muchísimo calor. Por lo menos 300° C a la sombra. Yo estaba preocupado con lo de la aduana. Pensaba si los policías sabrían inglés o español. Si me tendrían ahí horas hasta que al final les pagara una multa por algo que vete tú a saber qué podría ser. Pensaba que me iban a registrar de arriba a abajo y me iban a quitar todos los dólares con la excusa de que así no entrarían en el mercado negro.

Pero ¡qué va! La aduana, para mí, como si no existiese. Junto a las escalerillas del avión me estaba esperando un indígena, alto, uniformado, con una sonrisa de oreja a oreja. Era mi chófer, y hablaba en un inglés casi peor que el tuyo, que ya es decir, pero se le entendía, no como a ti.

Me llevó, casi de la mano, por delante de los guardias, les dijo no se qué, y pasé como si fuera el señor embajador, y como yo otra pareja de horteras que parecía que estaban forrados, y que se habían comprado medio «Duty free shop» antes de embarcar. Los demás pasajeros, en cambio, allí se quedaron explicando hasta para qué querían la máquina de afeitarse. Tuve suerte, gracias a Pepe.

Pepe, era el chófer del uniforme. Luego a él y a mí, se nos acercó un montón de gente, ofreciéndonos taxi,

hotel, y llevarnos la maleta, y vete tú a saber qué más. Pepe (me dijo su nombre, pero es más fácil llamarlo Pepe) espantaba a todos en medio segundo, menos al más crío de todos, al que le dio mis maletas, luego otro crío tuvo que ayudarme, y tuve que darles un par de dólares a cada uno. Me gustó que me timara el Pepe: en vez de gastarme dos dólares en un porteador normal, me tuve que gastar cuatro en dos críos.

El coche que la empresa había puesto no estaba mal, aunque prefiero tu bicicleta, pero no te pienses, por aquí he visto unos bugas que te cagas. Pocos, eso sí, hay pocos carros, y la mayoría están para el desguace. Lo bueno que tienen es que los coches los aprovechan al máximo. Todos van siempre llenos, y todos hacen servicio de taxi. Con un código de señas tienen organizado un sistema de taxis que resulta barato hasta para ellos.

Por cierto, a la pareja de horteras, les estaban esperando dos chóferes con sendos Mercedes y Cadillac último modelo. A saber quiénes serían esos dos. Pero para mí que peces gordos de la República B. Gordos, desde luego. Le pregunté a Pepe y este me resumió: «very rich, very powerful people, strong, very strong». Parecía que hablaba con admiración. Yo le respondí, «like Tyson, isn't it». El Pepe conocía a Tyson y parece que le hizo bastante gracia mi respuesta.

Bueno, ahora he quedado con gente de la empresa y tengo que desarrugar un poco las camisas para ponerme una seca. Menos mal que aquí en el hotel hay aire acondicionado, ducha, yacuzzi y todo eso. Empezaba a oler como un oso polar encerrado en una sauna. Le dejo esta carta a alguno del servicio del hotel que están por todas partes, a ver si llega. Luego te escribo otra.

Texto B.

Aupa!

Aquí va la segunda. A ver si te ha llegado la primera, que le he dado dos dólares a una buena mujer que tenía pinta de tener por lo menos tantos hijos como tú deudas. Luego he preguntado cuál es el sueldo medio de un obrero aquí y me parece que estoy haciendo el yanqui dando dos dólares a todo el mundo. Me han recomendado que sólo dé uno cada vez y que todavía estoy siendo generoso. (En el mercado negro un dólar vale por dos).

Te sigo contando lo de Pepe. Después de lo del aeropuerto hemos venido hacia aquí, hacia el hotel. Al principio la carretera parecía muy buena, al lado del aeropuerto, pero luego he visto que la mayoría de las carreteras aquí están sin asfaltar. Por cierto, había un grupo de gente asfaltando en plena tarde, tragando calor junto al alquitrán, echando grava con palas. Con el calor que hace te puedes imaginar. Me han dado tanta pena, a mí, que tenía calor a pesar del aire acondicionado del coche que no daba abasto con los 300° C, que le he comentado a Pepe que ese trabajo lo podían hacer con máquinas. Pepe me ha dicho que mejor dejar las cosas como siempre. «If the machines do the job, the mens will have no job, and the mens will be very hungry, and the womens will be very hungry and also the childrens. Hot is very bad, but hungry's very very bad. The hot is better than the hungry». Deberías aprender inglés como Pepe. Por lo menos se hace entender.

Yo le he dicho a Pepe: «hard work», «very hard, isn't It». Pepe se ha reído, me ha dicho: «when the boss is watchin', hard work, but when the boss doesn't watchin', better work», y en esto me ha señalado a un grupo de currantes todos a la sombra charlando y bebiendo infusión.

Luego hemos pasado junto a un latifundio. Creo que se dedican al cacao. He visto una casa blanca, estilo co-

lonial, que parecía mejor que la de Wasingthon. Le he preguntado a Pepe si vivía ahí el presidente de la República, y me ha dicho riendo que no, que ahí vivía «the Landlord». Supongo que quería decir que ahí vive el dueño del latifundio. He visto que la tecnología punta en el latifundio, en lo que respecta a los agricultores, era un arado con un burro. Pero el jefe está comprando tractores.

Después nos hemos acercado a un pueblo y le he dicho a Pepe que quería que parara. El tío me ha mirado como si me acabara de volver loco: «There is nothin' in that village, sir, n o t h i n' », yo le he dicho que no importaba, el tipo me ha intentado convencer, como si alguien le hubiera dicho que no parara en ninguna parte y me llevara derecho al hotel. Al final le he convencido.

La verdad es que Pepe tenía razón. El pueblo era superpobre, de chabolas. Seguramente nuestro coche era el primero que se mete ahí en meses. Bueno, no te voy a contar, críos sucios y sin ropa, con las barriguitas hinchadas como aquellos que salían en los telediaros antes, cuando los de la publicidad todavía no se quejaban. Por incordiar un poco le he preguntado a Pepe por la escuela. Pepe estaba incómodo, no quería estar allí: «No school, sir, those childrens have no school» me ha dicho serio por primera vez. Luego más serio me ha dicho «school is not the problem, the problem is the food».

Bueno, te tengo que dejar otra vez. Había aquí antes una mujer fregando de rodillas en el suelo y le he dicho por qué no se le pone palo al cepillo, para hacer el trabajo de pie. Me ha dicho que aquí se ha hecho siempre así, y se ha quedado tan ancha. Esta segunda carta se la he dado a otra mujer, esta vez con un solo dólar. Espero que no le parezca poco y le ponga sello y la mande...

Texto C.

Aupa!

Bueno, venga la tercera y última, que no he venido aquí a escribir cartas. En la última carta te conté cómo me respondió la mujer a lo del palo para no fregar de rodillas. Aquí son todos así. Las cosas son como son porque siempre han sido así. A esta gente, todo les parece bien, o por lo menos eso parece.

Estaba con lo de Pepe y el pueblo. Creo que me quedé con lo de la escuela... Aquí casi nadie va a la escuela. Los niños todavía, pero las niñas casi ninguna. Como son todos muy analfabetos se piensan que los blancos somos la leche. A Pepe le dije que tenía doce esposas y el tío se lo tragó, cuando le dije que le vendía la más vieja, el tío todavía alucinaba pero parece que se lo creía. Me dijo que él tenía poco dinero. Al final le dije la

verdad, que no tenía ninguna esposa, y esto ya no se lo creía.

Lo único potable que tenía el pueblecillo ese del que te he hablado era una taberna. Quise ir y Pepe otra vez con: «the bar in the hotel much better, sir, please sir, I have to work hard in my job, sir, I have to be in a hurry». Me dejé convencer por Pepe pero pasamos por delante de la taberna. Tenía anuncios de Coca Cola y estaba llena de hombres. Pepe me ha explicado que las mujeres no van a las tabernas. Le he preguntado que por qué, pero Pepe ya estaba harto de tantas preguntas y me ha respondido con un gesto, algo entre «no sé» o «es larguísimo de explicar». Me empezaba a sentir como un turista-niño-grande-y-tonto, pero antes de

venir me había propuesto conocer al máximo el país, así que le he preguntado por las antenas de televisión. Me ha dicho que sí, que muchos tienen televisión. Yo le he dicho que cómo es que la comida es problema y tienen televisor, y otra vez me ha hecho el gesto ese suyo de “ni lo sé ni me importa”.

Luego, del camino casi de tierra, nos hemos metido en una especie de autovía. Así hemos llegado a la ciudad y luego al hotel. En esta ciudad hay edificios que ya nos gustaría a nosotros, pero también hay chabolas que no las querrían ni las ratas de un campo de concentración. Y cada día llega gente nueva del campo a instalarse donde puede. He visto que en los mejores edificios y en los mejores vehículos se repetía la marca L & L. Pepe me ha dicho que es la empresa dueña de las minas, y que como tiene los barcos y el muelle, también trae de todo y se lleva el cacao además del mineral. «Strong, very strong and powerful the L & L... ¡like Tyson!» me ha respondido Pepe otra vez de buen humor. Luego me ha dicho que los de L & L están pensando construir una central eléctrica, creo que termoelectrónica, porque aquí el petróleo es barato.

El hotel este es una pasada. Levantas la mano y vienen tres a servirte. Seguro que si pidiera angulas me

las traerían, aunque fuera por servicio de mensajería urgente. Pidas lo que pidas se vuelven locos por hacerlo lo más rápido posible para que luego vuelvas a llamarlos a ellos y puedan así ganarse otro dólar.

He venido aquí a trabajar en un proyecto de desarrollo, pero me están tratando como a un turista de lujo. Me parece que no les interesa el hospital que queremos construir. Aquí los ricos cuando enferman cogen el avión. Lo de la depuradora de aguas les interesa menos. Alguno se está forrando vendiendo pequeñas purificadoras caseras a precios «sin competencia» o vendiendo agua embotellada. Me parece que nuestros proyectos van a ser inviables. Por cierto, a nadie se le ocurrió que aparte del hospital tendremos que hacer las alcantarillas. Aquí si quieres alcantarillas tienes que hacértelas. Tampoco va a pasar nadie a vaciar los contenedores higiénicos. Tendríamos que organizar un servicio...

En fin. Está aún más complicado de lo que pensábamos. Pero a mí estas «vacaciones» me están sentando superbién. Aunque no vendamos ni una escoba, ¡que me quiten lo bailao!

Hasta la vuelta.

Identificar en el texto los siguientes problemas que dificultan el desarrollo económico en la República de Bananalandia:

- 1.- Falta de inversiones en educación.
- 2.- Falta de capital. (Medios de producción que aumentan la productividad.)
- 3.- Desequilibrio demográfico. (Grandes tasas de natalidad y de mortalidad infantil.)
- 4.- Falta de infraestructuras de transporte.
- 5.- Falta de infraestructuras sanitarias.
- 6.- Paro encubierto, subempleo.
- 7.- Alimentación deficiente.
- 8.- Desequilibrio entre los sectores productivos: (sector primario, agricultura y pesca; sector secundario, industria; sector terciario, servicios.)
- 9.- Falta de ahorro.
- 10.- Recursos ociosos.
- 11.- Comercialización deficiente.
- 12.- Desequilibrios monetarios. (Cuando el dinero está muy mal repartido, se producen simultáneamente gastos en bienes de lujo y falta de recursos para bienes de primera necesidad.)
- 13.- Dependencia económica respecto al exterior. (Financiera, tecnológica...)
- 14.- Gran peso de la tradición y de inercias que impiden el progreso.
- 15.- Grandes desigualdades sociales.
- 16.- Dependencia técnica del exterior.
- 17.- Baja productividad.
- 18.- Falta de iniciativa en la población autóctona.
- 19.- Conflictos armados.
- 20.- Grandes flujos migratorios. (Emigración, inmigración.)

21.- Campos de refugiados.

22.- Subdesarrollo político. Decisiones tomadas por una minoría en beneficio propio, anteponiendo los deseos de la minoría dominante al bien de la comunidad en su conjunto.

Relacionar los distintos apartados, por ejemplo,

- (a) ¿Tiene algo que ver la alimentación deficiente con la baja productividad y la falta de iniciativa?
- (b) ¿Tiene algo que ver ésta con la falta de inversiones en educación?
- (c) ¿Cuáles son las consecuencias de la falta de ahorro?
- (d) ¿Por qué no hay ahorro?
- (e) ¿Qué tipo de formación e información recibirán los habitantes de la RB en la escuela (los pocos que acudan)?
- (f) ¿Dónde estudiarán los hijos de los ricos?
- (g) ¿Qué tipo de formación recogerán los habitantes de la RB a través de sus televisores?
- (h) ¿En la RB entra más dinero del que sale, o sale más del que entra? ¿Por qué crees eso?
- (i) ¿Qué hará la empresa L & L con sus beneficios?
- (j) ¿Cómo serán los impuestos en RB? ¿A qué se dedicarán?
- (k) ¿Cómo deberían ser? ¿A qué se deberían dedicar?
- (l) ¿Dónde invertirá sus beneficios L & L?
- (m) ¿La RB recibirá ayuda externa, o se puede decir que es más bien el exterior quien recibe ayuda de la RB? ¿Por qué?
- (n) Si te nombraran presidente de la República de Bananalandia, ¿qué política económica aplicarías en beneficio de tu país? ¿Y si lo que te interesa es sólo tu propio beneficio?
- (ñ) Para aplicar las políticas que propones en (k) y en (n), ¿contra qué te tendrías que enfrentar?

Conceptos básicos de economía

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Historia del Mundo Contemporáneo
Etapas	ESO, Bachillerato
Objetivo	Tener un primer contacto con conceptos básicos de economía
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Cuestionario dado a continuación. Manuales de economía. (Ver anexo 5)
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

Las alumnas y alumnos se pondrán en grupos de tres. Deberán discutir si las siguientes proposiciones son ciertas o no. Deberán decantarse por verdadero o falso y luego se discutirá en grupos mayores y si al profesor o profesora le parece oportuno, se investigará más a fondo alguna de las cuestiones. El investigar alguna de esas cuestiones puede ser un trabajo de grupo con un plazo quincenal. La bibliografía necesaria para responder a esas y otras preguntas de desarrollo está en el Anexo 5.

¿VERDADERO O FALSO?

- 1.- El capitalismo, para funcionar, requiere de un crecimiento económico continuado. ¿Verdadero o falso?
- 2.- Los países del tercer mundo están tan endeudados que, hoy en día, el dinero que reciben en ayudas no sirve ni para pagar los intereses de su deuda. ¿Verdadero o falso?
- 3.- La diferencia entre ricos y pobres, en el mundo, está aumentando. ¿Verdadero o falso?
- 4.- La política antiinflacionista es buena para evitar el desempleo. ¿Verdadero o falso?
- 5.- La tasa de natalidad disminuye cuando aumenta el nivel cultural de las mujeres. ¿Verdadero o falso?
- 6.- La contaminación ambiental y el subdesarrollo del tercer mundo son un subproducto, consecuencia del desarrollo del primer mundo ¿Verdadero o falso?
- 7.- El valor de las cosas viene determinado en el mercado por su precio. Valor y precio son por lo tanto conceptos equivalentes. ¿Verdadero o falso?
- 8.- Si los precios de todas las cosas del mundo, así como los salarios, los beneficios, las pérdidas, todo, se multiplicara por diez, en realidad todo permanecería igual. ¿Verdadero o falso?
- 9.- Un crecimiento económico de un 1% anual en un país puede superar, en términos absolutos, a un crecimiento de un 2% anual en otro. ¿Verdadero o falso?

Para el profesorado: soluciones propuestas.

La economía es una ciencia que pretende comprender la realidad social. Como en toda ciencia social, la objetividad es un objetivo siempre difícil de alcanzar.

Proponemos aquí unas respuestas a las cuestiones arriba planteadas. No pretendemos ser dogmáticos. Enseñantes, alumnos y alumnas pueden tener distintas opiniones. Pretendemos desde aquí simplemente hacer reflexionar sobre ciertas cuestiones. Si el debate surgiera, seguramente sería enriquecedor.

1-. **Verdadero.** Dentro de una economía de mercado, sobreviven las empresas que obtienen mejores márgenes de beneficio. Para asegurarse futuros beneficios y por tanto la supervivencia, hay que invertir parte de los beneficios obtenidos. Las empresas más eficientes tienden al crecimiento: renovarse o morir. Las demás desaparecen. Sólo las expectativas de mayores beneficios provocan que los inversores realicen sus inversiones. Si los inversores creyeran que no van a obtener más de lo invertido, no invertirían. Por lo tanto, es bastante cierto que el sistema necesita crecer continuamente.

Sólo las expectativas de beneficios, de crecimiento, hace que el sistema funcione, los créditos se den, etc. Sin embargo, esto no impide que el sistema pueda entrar en fases de crecimiento cero o de recesión o crisis, debido a que los que han crecido mucho no necesiten o no quieran crecer más, por ejemplo.

2-. **Verdadero.** Ver bibliografía.

3-. **Verdadero.** Ver bibliografía.

4-. ??? La política inflacionista, si es buena, lo es como su nombre indica para evitar la inflación. Y será buena cuando los resultados lo demuestren. El que sea indirectamente buena contra el desempleo es algo discutible. Algunos lo afirman, otros lo niegan. No entraremos aquí en la polémica. La mayoría de los economistas afirman que sí, que hay una correlación. A mayor inflación mayor paro. Ver bibliografía.

5-. **Verdadero.** Podríamos hablar mejor que de nivel cultural, concepto claramente etnocentrista, de nivel económico. Se ha constatado de una manera empírica, estadística, que cuando las mujeres tienen acceso a ciertos medios anticonceptivos, suelen hacer uso de ellos.

6-. **Verdadero.** En una economía mundialmente globalizada, el hecho de que las industrias más contaminantes se hayan refugiado en países del tercer mundo, no es casualidad. Los países más contaminados se encuentran en la periferia del sistema. Los más contaminadores en el centro. El consumo de energía, la producción de desperdicios, es muchísimo mayor en el centro que en la periferia del sistema.

El propio Subdesarrollo, es consecuencia también del propio sistema. El centro necesita de ciertos productos de la periferia y viceversa. Los precios, los flujos de riqueza en una y otra dirección tienen que ver con las relaciones de poder.

7-. **Falso.** Ya lo decía Antonio Machado: "Sólo el necio confunde valor y precio". El precio lo fija el mercado a través de ajustes entre oferta y demanda. Si un producto está muy caro y produce grandes beneficios a quien lo vende, pronto aparecerán nuevos competidores, vendedores, y los precios cambiarán. Este sistema hace que casi siempre sean más caros los diamantes que el agua embotellada. Pero no será difícil imaginar un ejemplo en el que el agua embotellada de menor precio, demuestre tener mayor valor. Lo más necesario es lo que mayor valor tiene. El precio se fija en el mercado pero el valor es siempre algo subjetivo que depende de las necesidades puntuales, modas, publicidades y otras circunstancias.

8-. **Verdadero.** Como todo en el Universo. Nosotros percibimos las relaciones entre las cosas. Si todo aumentara de manera proporcional, todo, no notaríamos la diferencia.

9-. **Verdadero.** Pongamos el ejemplo de la renta per cápita. Si en un país la renta per cápita es de 45.000 dólares anuales, y en otro de 400 dólares anuales, un 1 % de incremento de la renta per cápita del país rico, equivale, en términos absolutos, a más del 100 % de incremento del pobre. Este hecho no suele ser resaltado en la mayoría de los datos oficiales que se publican, y se habla con gran alegría de crecimientos del 5% en ciertos países sin recordarnos que en términos absolutos ese crecimiento podría equivaler a un crecimiento del 0,05 % en un país rico. El hecho de que la diferencia entre países ricos y pobres se esté agrandando en los últimos años, no suele, precisamente, hacer correr ríos de tinta.

Dos modos de jugar

Área o materia	Educación Física
Etapas	ESO
Objetivo	Demostrar el valor del trabajo en equipo
Área de interés	Solidaridad
Materiales	Balón
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

Cualquier deporte de equipo puede valer como base. Dos equipos mixtos se enfrentarán en dos tiempos. El profesor o la profesora dirá a uno de los dos equipos que en el primer tiempo jueguen a lucirse como individualidades; (por ejemplo, que no pasen el balón a una compañera o compañero a menos que sea imprescindible, etc.). En el otro equipo, en cambio, deberán colaborar al máximo.

En el segundo tiempo, los dos equipos cambiarán sus roles.

	Equipo A	Equipo B
Primer tiempo, 20 minutos	Jugando de modo individualista	Cooperando con el equipo
Segundo tiempo, 20 minutos	Cooperando con el equipo	Jugando de modo individualista
Tercer tiempo, 10 minutos	Comentarios, conclusiones	Comentarios, conclusiones

Al final, deberán comentar los resultados, y cómo se han sentido con el experimento.

Para estos **comentarios** la profesora o el profesor preguntará por ejemplo:

- ¿Qué equipo ha sido más eficiente? ¿Cuándo?
- ¿Qué opinan de cómo ha jugado el propio equipo? ¿Y el equipo contrario?
- Ventajas e inconvenientes de un modo de actuar y del otro. ¿Qué sentimientos produce cada uno de los dos modos de actuar?
- ¿Cómo se compite mejor, colaborando con los del propio grupo o compitiendo también con ellos por ser el mejor del equipo?
- ¿Para qué sirve competir? ¿Para qué colaborar?
- Otras conclusiones...

Derechos Humanos a ordenar

Área o materia	Ética. Lengua castellana y literatura
Etapas	ESO
Objetivo	Primer contacto con la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948
Área de interés	Derechos Humanos
Materiales	Fichas con los Derechos Humanos. Fotocopiar y recortar Anexo 1
Tiempo	1 hora

OBJETIVOS: Primer contacto con la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Comprensión de texto. Reescribir de manera más sencilla breves textos (los artículos de la Declaración Universal)

PROCEDIMIENTO:

Se reparten todas las fichas. Cada uno de los alumnos y alumnas debe tener acceso a todas las fichas, a todos los artículos de la Declaración Universal. En cada ficha estará escrito uno de los Derechos Humanos recogido en la Declaración de 1948.

- 1) Se pide a las alumnas y alumnos que, primero individualmente, ordenen los Derechos Humanos de más importante a menos importante.
(Un trabajo previo a éste, podría ser traducir los Derechos Humanos del lenguaje en que han sido redactados a un lenguaje más asequible a la edad de las alumnas y los alumnos)¹.
- 2) Se les sugerirá que subrayen las palabras más importantes en cada artículo, para su mejor asimilación.
- 3) Luego, los alumnos y las alumnas se juntarán en parejas, o mejor en tríos, para discutir el orden elegido inicialmente por cada persona. Deberán llegar a un consenso.
- 4) Más tarde, todos los pequeños grupos se unirán en dos grandes, para alcanzar un nuevo consenso.

Al final, con la profesora o profesor moderando, se discutirá un último orden definitivo, y se conocerán los verdaderos números de cada artículo y el preámbulo. (Números que en realidad no suponen un orden de importancia)

CÓMO MOTIVAR:

A las alumnas y alumnos se les puede decir que pertenecen a una comisión de la ONU que deberá clasificar los Derechos Humanos para todo el mundo. Deberán tener en cuenta no sólo la situación de su país sino también la de cualquier otro. Lo que ellas y ellos decidan, será valedero a nivel mundial. Luego quizás habrá países que digan que ellos no pueden cumplir TODOS los Derechos Humanos y querrán sólo cumplir los diez primeros.... Por lo tanto lo que las alumnas y alumnos decidan, como expertos y expertas mundiales, será muy trascendente para el futuro de millones de personas...

¹ Entre estos materiales ofrecemos una versión de los Derechos Humanos en lenguaje sencillo. (Anexo 1)

Cómo analizar libros de texto

Área o materia	Historia del Mundo Contemporáneo. Antropología
Etapas	Bachillerato
Objetivo	Analizar de modo crítico libros de texto de ciencias humanísticas
Área de interés	Coeducación, Educación para el interculturalismo, Educación para la Paz, Educación Ambiental, Educación para el Desarrollo
Materiales	Texto dado a continuación
Tiempo	2 horas

Modelo de cuestionario para analizar libros de texto

1. NACIÓN EJEMPLAR: ¿Sugiere el libro que nuestro país o el área geoeconómica a la que pertenecemos es más civilizado, inventivo, amante de la paz, tolerante, sensible, etc., que los demás, sin aclarar o matizar las razones que justifican semejantes afirmaciones?
2. ENEMIGOS EXTERIORES: ¿Sugiere o afirma el texto que existe algún país o bloque de países que constituye una amenaza para el mundo æqueriendo decir en realidad nuestro mundoæ, puesto que planea su dominio o incluso su destrucción? (Valorar, en este sentido, las presentaciones de los problemas actuales de los países del antiguo bloque comunista y las explicaciones relacionadas con los estados y pueblos islámicos.)
3. DESASTRES: ¿Se refiere el libro a los desastres naturales æinundaciones, terremotos, etc.æ sin aludir a los contextos sociales y económicos de las víctimas de los mismos, teniendo en cuenta que la población más afectada es habitualmente la que carece de recursos y medios para superar la situación creada por la catástrofe, lo que agrava su empobrecimiento? ¿Indaga en alguna causa no natural que permite aclarar los factores y efectos de acontecimientos que aparentemente escapan a la voluntad de los seres humanos? (Por ejemplo, la relación entre la tala de bosques, la erosión de los suelos y la ausencia de diques naturales que palién los daños de las inundaciones.)
4. SEXISMO: ¿Sobreentiende el texto que los hombres son superiores a las mujeres, o que los roles tradicionales son inmutables? ¿Es usada la palabra hombre para referirse al conjunto de la especie humana? ¿Se refiere el texto a actitudes, problemas y soluciones sólo del conjunto masculino cuando se está refiriendo a la totalidad de los seres humanos?
5. AUTOINTERÉS: ¿Se refiere el texto a los problemas mundiales æpor ejemplo, el sistema de comercio mundial, la deuda externa, los fenómenos migratorios o la contaminación marinaæ desde el punto de vista de un solo país o tipo de país?
6. ENTORNO ¿Se refiere el texto a problemas como la pobreza o la contaminación atmosférica sin aludir al entorno social y económico en el que se sitúan y desde el cual han de ser comprendidos, es decir, presentándolos como hechos que aparecen por sí mismos, sin referencias a otros que los expliquen?
7. NATURALEZA HUMANA: ¿Critica el libro ciertos sistemas políticos y sociales, sin referirse a las actitudes y conductas de los individuos que contribuyen decisivamente a reproducirlos y perpetuarlos?
8. MODELO DE DESARROLLO A IMITAR: ¿Sobreentiende el texto que todos los países deberían tratar de ser más y más ricos, tratando de igualarse, por ejemplo, a EE.UU.? ¿Implica que esto no sólo es deseable, sino que es posible?
9. BUEN SALVAJE: ¿Indica el texto que las sociedades primitivas o retrasadas tienen vidas más libres y sin los problemas de la civilización, idealizando los modos de vida integrados en la naturaleza?
10. ETNOCENTRISMO OCULTO: ¿Sugiere el texto, aunque no las haga explícitas, ciertas afirmaciones que no serían compartidas por gentes de otras procedencias culturales o por personas que sostienen una posición minoritaria dentro de la cultura dominante?
11. IGNORANCIA: ¿Afirma el texto cosas con las que ningún o casi ningún especialista estaría de acuerdo? (Por ejemplo, que la explosión demográfica es la causa fundamental de la pobreza y el hambre)
12. PROBLEMAS INSOLUBLES. ¿Describe el texto problemas como la pobreza, el hambre, la contaminación, etc., sin referirse a lo que podría hacerse, o lo que se está haciendo para solucionarlos, así como las circunstancias concretas que dificultan o hacen viables dichas soluciones?

13. LÍDERES: ¿Implica el texto que los acontecimientos mundiales son causados por los líderes, grandes hombres y mujeres que desafían la guerra, hacen tratados, aprueban leyes, etc., sin tener en cuenta aparentemente a todos los millones de *personas ordinarias o normales*?
14. TODO / PARTE: ¿Habla el texto de, por ejemplo, «los franceses» cuando en realidad quiere decir «el gobierno francés», «muchas personas francesas» o «algunas personas francesas»? ¿Se comporta de modo similar al usar términos como «países ricos», «países desarrollados», «países del Tercer Mundo», etc.?
15. ERRATAS: ¿Contiene el texto erratas que puedan revelar afirmaciones o puntos de vista del o la impresora y del o la correctora? (El grado de dificultad para observar esta cuestión es mayor que las otras, puesto que depende de la información previa que poseamos sobre el proceso de edición del libro.)
16. PUNTO DE VISTA PROPIO: ¿Admite el texto que mantiene un punto de vista personal o una interpretación que procede de una determinada escuela de pensamiento? ¿Dice cuál es? ¿Admite al menos que ese punto de vista es controvertido?
17. AUTOCRÍTICA: ¿Desafía el texto a replantearlo desde los puntos de vista del lector o lectora, en especial con respecto a aquellas teorías más polémicas? ¿Establece cauces de diálogo con otras visiones opuestas a la suya?
18. EXCELENCIA: ¿Señala el texto ejemplos de excelencia desde todos los niveles sociales de todo el mundo? Dada la desigual distribución de poder y riqueza en la sociedad mundial, ¿hace hincapié el texto en la excelencia de la culturas y sociedades no europeas?
19. AFIRMACIONES TÓPICAS: ¿Aparecen en el texto afirmaciones que no se justifican, sino que se presentan como verdades incuestionables como, por ejemplo, a) África, Asia y América fueron descubiertas por los europeos y su historia no comienza hasta que ese descubrimiento tuvo lugar; b) El contacto entre Europa y el Tercer Mundo ha sido beneficioso fundamentalmente para el Tercer Mundo; c) El estilo de vida e instituciones noroccidentales son superiores a todas las demás; d) La iniciativa, liderazgo e inventiva son características distintivas de todos los europeos (y no de toda la especie humana); e) Los seres humanos no europeos son miembros *de tribus*, viven en *chozas*, habitan áreas del planeta *insalubres*, tienen costumbres *primitivas*, creencias basadas en la *superstición*, estructuras sociales *retrasadas*, etc.; f) Muchos seres humanos no europeos son *exóticos*, llevan ropas y hacen fiestas *coloristas*, tienen un *sentido del ritmo innato* y están llenos de *arcaica sabiduría*; g) Los problemas del Tercer Mundo pueden solucionarse rápidamente a través de la tecnología y la caridad noroccidental, etc.
20. IMÁGENES: ¿Presenta el texto proyecciones cartográficas que deforman la superficie y las proporciones de los países en beneficio de la visión europea o noroccidental? ¿Selecciona fotografías y dibujos siguiendo estos mismos criterios de superioridad eurocéntrica?

Tomado y ampliado de Norman J. Graves, «Educación Intercultural»,
En Pie de Paz, nº 31, invierno de 1993, pp. 22-26.

Desarrollo. Conceptos básicos. Definiciones

Área o materia	CC. Sociales, Geografía e Historia. Geografía. Economía. Historia del Mundo Contemporáneo. Historia
Etapas	ESO, Bachillerato
Objetivo	Tener un primer contacto con conceptos de Desarrollo
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Diccionarios, enciclopedias, manuales de economía
Tiempo	2 horas

PROCEDIMIENTO:

Las alumnas y alumnos se pondrán en equipos de dos o tres. Deberán definir, lo más precisamente posible, los conceptos que aparecen más abajo. Deberán definir cada término de una manera breve y concisa, pero rigurosa.

La profesora o profesor puede añadir conceptos a la lista o mandar tachar los que considere menos oportunos.

No todos los conceptos deberán mirarse en los libros, sólo los más desconocidos. Otros, como «hambre», deberán intentar definirse sin consultar ningún libro.

A las alumnas y alumnos, hay que decirles que en los manuales de divulgación de ciencia económica, frecuentemente, aparecen al final glosarios explicando de manera sencilla conceptos de uso común en Economía.

* Conceptos más sencillos.

Producto Nacional Bruto, inflación, ONU, ONG, UNICEF, O'7%, Tercer Mundo, renta per cápita, países en vías de desarrollo, países subdesarrollados, desempleo, aranceles, tasa de natalidad, esperanza de vida, hambruna, escasez de agua potable, importaciones, exportaciones, colonialismo, evasión de capitales, compañías multinacionales (o grandes corporaciones), analfabetismo, tasa de natalidad, % población con acceso a agua potable, movimientos migratorios, refugiados, conflictos armados, hambre, baja productividad, desruralización, chabolismo, reforma agraria, degradación del medio ambiente, éxodo rural, injusticia, desarrollismo, crecimiento económico equilibrado, infrautilización de recursos, derroche de recursos, exportación de beneficios, reformismo, revolución, costes sociales, costes ecológicos, socialismo, comunismo, anarquismo, liberalismo, conservador, liberal, libertario, usura, democracia, monarquía, república, oligarquía, proletariado, campesinado, sector primario, sector secundario, sector terciario, comercio, servicios, coyuntura económica, estructuras económicas...

** Conceptos menos sencillos.

Renta Nacional, Balanza de Pagos, deflación, recesión (económica), Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, ONGD, Reforma Agraria, neoliberalismo, monetarismo, Cuarto Mundo, subempleo, cambio monetario, teléfonos por cada 1.000 personas, técnicos por cada 1.000 personas, televisores por cada 1.000 personas, conflictos armados de baja intensidad, minas anti-persona por cada 1.000 habitantes, guerra fría, política fiscal, política monetaria, tipo de cambio, flexibilidad del mercado liberal, globalización de la economía, Adam Smith, Karl Marx, tasa de mortalidad infantil, tasa de desempleo, proteccionismo, librecambismo, economía sumergida...

*** Conceptos más complicados.

OCDE, UNCTAD, keynesianismo, estructuralismo (en economía), escuela económica de la dependencia, Club de Roma, Milton Friedman, Bakunin, inversiones en cartera, inversiones institucionales, tasa de crecimiento económico, Gastos en I+D, cuatro dragones de Asia, revolución verde, «guerra de las galaxias», precio del dinero, tipos de interés, fisiocracia...

BUSCAR en algún periódico conceptos parecidos e intentar comprenderlos. (Se puede realizar a modo de "juego". Los alumnos y las alumnas se repartirán en pequeños grupos. Cada grupo primeramente buscará en un periódico tres palabras, y luego, la siguiente fase del juego consistirá en definir correctamente las palabras seleccionadas por los otros grupos).

COMENTAR las diferencias entre las definiciones dadas. ¿Tendrían esas diferencias alguna repercusión si, por ejemplo, dos mandatarios internacionales estuvieran discutiendo una importante misión y utilizaran ambos los mismos términos pero esos términos tuvieran distinto valor para cada uno de ellos?

COMENTAR: Muchas de las discusiones políticas tienen su origen en la dificultad de ponerse de acuerdo en los diferentes conceptos. Por ejemplo, todos los partidos políticos suelen coincidir en querer más riqueza para el propio país. Pero, ¿qué es riqueza? ¿La variable distribución de la riqueza debería estar recogida dentro de la definición? ¿Cuál es más rico, un país en que la renta per cápita es de 3.000 \$ y las diferencias entre ricos y pobre muy grande, o un país en que la renta per cápita es de 2.500 \$ y casi todo el mundo tiene parecida cantidad de patrimonio? ¿Por qué? ¿Qué mecanismos existen en el mundo actual para crear riqueza? ¿Y para distribuirla? ¿Qué mecanismos existen para destruir la pobreza? ¿A qué nivel se están usando esos mecanismos? ¿A quién están beneficiando? ¿Qué se debería hacer en un futuro?

Bibliografía básica:

El profesor o la profesora podrá fácilmente encontrar sus propias definiciones utilizando la bibliografía que adjuntamos en este trabajo u otra. (Ver bibliografía Anexo 5).

En la guía didáctica que citamos a continuación, se pueden encontrar buenas ideas para la educación en temas de desarrollo. La guía tiene al final un glosario de términos útiles para la realización de este ejercicio:

CIP; Centro de Investigaciones para la Paz: *Desarrollo, cooperación y solidaridad. Más allá del 0'7%*. Editado por CIP 1997. Madrid.

Economía-desarrollo. Vocabulario básico

Área o materia	Economía. Historia del Mundo Contemporáneo
Etapa	Bachillerato
Objetivo	Tener un primer contacto con conceptos de desarrollo
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Diccionarios, enciclopedias, manuales de economía
Tiempo	15'

PROCEDIMIENTO A:

El profesor o la profesora elegirá algunos conceptos de los indicados en el ejercicio anterior, y ciertas definiciones que expliquen ese concepto. Los alumnos y alumnas deberán establecer la relación entre conceptos y definiciones.

Se puede elegir un número no muy grande de definiciones, por ejemplo estas tres:

Conceptos	Unir	Definiciones
1. ONGD.		A. Doctrina económica que promueve una mayor participación en la vida económica de las empresas con capital privado y, por tanto, una menor intervención de los estados en la economía. Las argumentaciones de esta doctrina, apuntan a que la economía privada o de mercado es más eficiente, creando riqueza que la economía planificada. Se defiende la eliminación de barreras arancelarias y la libre competencia.
2. Colonialismo.		B. Entidad sin ánimo de lucro. Su finalidad es promover el desarrollo económico sobre todo en las zonas más desfavorecidas. Trabaja tanto en países del Norte como del Sur. En el Norte realiza sobre todo campañas de sensibilización sobre los países del Sur, y captación de fondos para la realización de proyectos de desarrollo. Promueve el análisis de las causas de la desigualdad entre Norte y Sur y el estudio de medios para conseguir un reparto más igualitario.
3. Neoliberalismo.		C. Situación por la cual un país (país colonizador), domina económicamente a otro (país colonizado), domina económicamente obtiene ciertas ventajas, materias primas baratas y mercado para sus productos elaborados.

PROCEDIMIENTO B:

El profesor o profesora pedirá a los alumnos y alumnas que escriban sus definiciones en tarjetas u hojas de papel. Luego será una especie de juego: adivinar qué palabra está detrás de cada una de las definiciones.

El juego del tirano

Área o materia	Ética. Lengua castellana y literatura
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre posibles conflictos entre principios éticos y otros intereses
Área de interés	Solidaridad
Materiales	Pizarra (copiar el cuadro dado a continuación)
Tiempo	1 hora

En el juego que proponemos a continuación, los alumnos y las alumnas se encontrarán ante el dilema de ser fieles a sus principios (luchar siempre contra el tirano) o intentar conseguir el menor número posible de años de cárcel.

PROCEDIMIENTO:

Juego de roles. Se divide al grupo en dos. (Se puede poner en un grupo a los chicos y en el otro a las chicas.) La profesora o profesor ejercerá el rol de TIRANO. A cada uno de los grupos se le dirá que son un grupo de la oposición al tirano. Ambos grupos viven enfrentados al tirano, pero las relaciones entre los dos grupos no son cordiales.

El tirano ha capturado a miembros de los dos grupos de oposición. Son todos prisioneros y prisioneras.

Al tirano, por motivos de imagen internacional, le conviene que ambos grupos se autoinculpen de distintos delitos, que todos firmen una declaración reconociéndose traidores a la patria.

Por los mismos motivos de imagen, y de lucha por la libertad en el país, a los grupos les interesa declarar públicamente su inocencia.

- Si los dos grupos se autoinculpan, el tirano será generoso. Todos estarán en la cárcel sólo dos años.
- Si uno de los dos grupos se autoinculpa y el otro se declara inocente, el tirano manipulará las declaraciones y el grupo que se ha autoinculpado quedará libre y el otro cumplirá condena de diez años.
- Si los dos se declaran inocentes, todos cumplirán condena de seis años.

El objetivo del tirano será que ambos grupos se autoinculpen, por motivos de propaganda. El objetivo de los dos grupos, debería ser el contrario, por idénticos motivos, pero para conseguir la mutua «autoexculpación» deberán funcionar ambos de manera totalmente solidaria.

La práctica de este juego demuestra que pocas veces se suele dar la segunda de las soluciones, aunque demuestra gran fidelidad a los propios principios.

El juego consiste en que el TIRANO (el profesor o profesora) solicitará cada cinco minutos a cada uno de los dos grupos un papel firmado por un miembro del grupo en el que el grupo se reconoce culpable o inocente.

El tirano no permitirá que los del otro grupo conozcan el papel ajeno. De hecho manipulará la información diciendo siempre que los del otro grupo se están declarando culpables.

- Este cuadro debe estar a la vista de los alumnos y alumnas, (copiado en la pizarra o fotocopiado).

	Condena del grupo A	Condena del grupo B
Si los dos grupos se declaran CULPABLES	2 años	2 años
Si los dos grupos se declaran INOCENTES	6 años	6 años
Si el grupo A se declara culpable y el grupo B se declara inocente	Quedaría libre	10 años
Si el grupo B se declara culpable y el grupo A se declara inocente	10 años	Quedaría libre

- 1) Primeramente el *tirano* mantendrá a los dos grupos aislados, y recogerá en un papel su confesión. El grupo deberá, al de dos minutos, entregar un papel en el que se autoinculpen o autoexculpen.

El *tirano*, siempre malicioso, dirá a ambos grupos que el otro se ha declarado culpable, pero quedará claro que el tirano puede estar mintiendo. El proceso se repetirá con un poco más de tiempo para la discusión.

- 2) Luego permitirá un cambio de notas, negociación entre los dos grupos. En estas notas se intentará que el otro grupo se declare inocente, *para ser fiel a los propios principios*.
- 3) Cada grupo votará tres veces sobre cómo declararse. En esta fase ningún grupo puede tener noticias de lo que se está hablando o decidiendo en el otro grupo. Darán al tirano en total tres papeles en los que pondrán cada tres minutos cómo han decidido autodeclararse.
- 4) Luego se repetirá la operación con intercambio de notas. La última de las votaciones será la definitiva. ~~Se~~ **valdrá el último papel**, que se supone será el único oficial, firmado ante observadores internacionales.

Cada uno de los grupos nunca sabrá cómo se está en realidad autodeclarando el otro grupo. Si le preguntan al tirano, éste les dirá siempre que los otros se autodeclaran culpables.

El tirano, intentará siempre sembrar cizaña, diciendo que lo mejor es que todos se autoinculpen.

CONCLUSIÓN:

Las alumnas y alumnos deberán reflexionar cómo es que el tirano ha sabido salirse con la suya, y ha conseguido que ambos grupos se autoinculpen, (suele ocurrir casi siempre), ¿por qué? ¿Quién tiene la culpa?, ¿por qué? ¿Por qué se ha llegado a ese resultado final? Lo importante de este ejercicio es darse cuenta de cómo a veces hay que elegir entre principios éticos (ser fiel a uno mismo y declararse inocente) y otros principios (conseguir pasar el mínimo tiempo posible en la cárcel) y de cómo nuestras decisiones afectan a los demás.

Vocabulario. Desarrollo

Área o materia	Lengua castellana y literatura. CC. Sociales, Geografía e Historia. Economía
Etapa	ESO (3º y 4º), Bachillerato
Objetivo	Enriquecer el vocabulario. Reflexionar sobre un texto
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Texto dado. Faltan palabras. Por cada palabra suprimida damos cuatro a elegir
Tiempo	30'

PROCEDIMIENTO:

Las alumnas y alumnos deberán efectuar una lectura activa, eligiendo de entre las cuatro posibilidades dadas al final, la más adecuada a la lógica para completar el texto.

EVALUACION: Se considera aceptable tener menos de quince errores, bueno, menos de diez, muy bueno, menos de siete errores y excelente, menos de tres. Ningún error, se considera sorprendente casualidad.

CLOZE-TEST. (Tipo A/ En el siguiente ejercicio hay otro tipo de cloze-test.)

En 1776 se publicó en Inglaterra el famoso _____1_____. La riqueza de las _____2_____. Su autor fue el hoy famoso Adam Smith. La _____3_____ del autor reside en que tuvo el acierto de aislar, dentro del complejo mundo que nos rodea, ya bastante complejo incluso en el siglo XVIII, ciertas variables cuyo análisis le permitió un mejor grado de conocimiento de la realidad _____4_____.

Adam Smith _____5_____ en hallar un par de ideas maestras la del _____6_____ con división de trabajo y la de la acumulación, principalmente en torno a las cuales _____7_____ una cantidad considerable de lecturas y _____8_____ personales.

Adam Smith veía en el mercado un mecanismo sorprendentemente _____9_____ para enriquecer a la sociedad. Pensaba que basta con que en el mercado se deje a cada hombre actuar con _____10_____ a su más acurado egoísmo en busca del lucro, para que, providencialmente y como guiada en la sociedad por una «mano invisible» -así lo explicaba Adam Smith-, nazcan de ese egoísmo individual el bienestar y el progreso _____11_____. Así como el instinto _____12_____ perpetúa la especie, así una especie de instinto lucrativo cumpliría la función de enriquecer a la _____13_____.

Tras Adam Smith, el significado más corriente de la economía pasó a ser ese de «la ciencia de la riqueza», pero hoy en día, si _____14_____ el escenario mundial, lo _____15_____ es la pobreza más que la riqueza. La providencial «mano invisible» inspiradora de las ideas _____16_____ durante tanto tiempo, no ha conducido al progreso para todos; y aunque estudiantes de las mejores _____17_____ siguen apren-

diendo el mundo como si lo _____18_____ aquel orden natural, lo cierto es que nadie confía mucho en la llamada libertad económica, aunque siga siendo cantada por _____19_____. La fe en ella anda bastante de capa caída en estos _____20_____ después de dos guerras mundiales y una gran crisis, de los pueblos _____21_____ y la contaminación, por no hablar de otros tropiezos por la senda hacia el prometido _____22_____ general.

Hoy en día la _____23_____ es tan evidente que, aun cuando tantos seres humanos y tantas _____24_____ cierran a ella los ojos, su triste imagen está presente incluso en los bien _____25_____ edificios de las Naciones Unidas.

La economía debería ser hoy más que nunca la _____26_____ de la pobreza más que la _____26_____ de la riqueza. A «riqueza» le acompañan imágenes rosadas y optimistas, _____27_____ poderosas, campos ubérrimos, ambientes alfombrados y refrigerados frente a un mar azul con _____28_____. «Pobreza» evoca negruras y desánimo, ojos desesperados o, lo que todavía es _____29_____, ojos definitivamente indiferentes a todo, ojos casi vegetales. No, no es lo mismo sentirse «economista de los ricos» que «economista de los pobres», el _____30_____ es distinto.

.../...

Adam Smith tenía un sentido _____31_____ acorde con su tiempo, interpretaba la realidad según un orden _____32_____, la verdad era _____33_____ de acuerdo a la indoctrinación social y religiosa típica de la _____34_____. También hoy se tiende a _____35_____ que la situación social es un producto humano _____36_____ de variar con otra acción del hombre. «El mundo siempre ha sido así», «siempre habrá ricos

y pobres», «no hay nada que hacer»: tales son con otras ____37____, las ideas que impiden la elevación de la ____38____ experiencia dolorosa a toma de conciencia, las racionalizaciones que paralizan la acción ____39____. Por eso he dicho más de una vez que si un hada ____40____ me otorgara un solo don mágico en ____41____ del desarrollo social, yo me limitaría a pedirle que en nuestros ____42____ cerebros insertara un circuito básico para recordarnos, antes de

cada ____43____, simplemente esto: «El orden natural no es natural».

No pretendo dar ____44____. ¿Para qué? Los cambios ____45____ no vendrán por las ____44____ (no es una errata, 44 se repite) de los ____46____, sino por la toma ____47____ de los ____48____.

____49____ de un ____50____ de 1972 de José Luis Sampedro: *Conciencia del Subdesarrollo*.

(Nota, los números 26 y 44 aparecen repetidos porque las palabras que representan también se repiten en el texto original).

ELIGE UNA DE LAS CUATRO ALTERNATIVAS:

1.-
a. libro
b. manuscrito
c. manifiesto
d. panfleto

2.-
a. expresiones
b. excelsas
c. naciones
d. invenciones

3.-
a. hipocresía
b. genialidad
c. impotencia
d. estulticia

4.-
a. virtual
b. cósmica
c. social
d. pérfida

5.-
a. aceptó
b. perfiló
c. atinó
d. incidió

6.-
a. mundo
b. núcleo
c. pecado
d. mercado

7.-
a. censuró
b. articuló
c. favoreció
d. fisión

8.-
a. intereses
b. relaciones
c. aficiones
d. observaciones

9.-
a. afectivo
b. ofuscado
c. efectivo
d. parafraseado

10.-
a. alevosía
b. ofuscación
c. atención
d. arreglo

11.-
a. colectivos
b. individualizado
c. definitivo
d. ineludible

12.-
a. sexual
b. básico
c. policial
d. de garrafón

13.-
a. plebe
b. sociedad
c. pena
d. chusma

14.-
a. reivindicamos
b. consideramos
c. instigamos
d. recurrimos

15.-
a. influyente
b. atrayente
c. rimbombante
d. evidente

16.-
a. esotéricas
b. enciclopedistas
c. académicas
d. telúricas

17.-
a. autoescuelas
b. kindergardens
c. destilerías
d. universidades

18.-
a. rezumara
b. imprecara
c. rigiera
d. estableciera

19.-
a. oradores
b. bardos
c. trovadores
d. marxistas

20.-
a. lares
b. tiempos
c. lustros
d. andurriales

21.-
a. suculentos
b. hambrientos
c. cenicientos
d. predilectos

22.-
a. bienestar
b. éxtasis
c. encomio
d. incómodo

23.-
a. luz
b. sexualidad
c. pobreza
d. ignorancia

24.-
a. filiaciones
b. extremaunciones
c. movilizaciones
d. instituciones

25.-
a. restaurados
b. acondicionados
c. articulados
d. presurizados

26.-
a. ciencia
b. demostración
c. ética
d. consolación

27.-
a. flatulencias
b. insidias
c. máquinas
d. involuciones

28.-
a. primates
b. sauces
c. mates
d. yates

29.-
a. raro
b. peor
c. raudo
d. ruin

30.-
a. truco
b. ánimo
c. jefe
d. emisor

- | | | | | |
|--|---|---|--|--|
| 31.-
a. intelectual
b. único
c. direccional
d. orientacional | 32.-
a. inicial
b. espiritual
c. natural
d. conceptual | 33.-
a. inescogitable
b. inmutable
c. inescrutable
d. siniestra | 34.-
a. Reforma
b. héjira
c. fluctuación
d. época | 35.-
a. ignorar
b. proyectar
c. postergar
d. implorar |
| 36.-
a. deplorable
b. producto
c. susceptible
d. afectado | 37.-
a. triquiñuelas
b. endogamias
c. demagogias
d. variables | 38.-
a. mera
b. tierna
c. fatua
d. ignota | 39.-
a. total
b. transformadora
c. mutante
d. sindical | 40.-
a. documentada
b. federada
c. peregrina
d. benéfica |
| 41.-
a. beneficio
b. perjuicio
c. prejuicio
d. expoliación | 42.-
a. ilustrados
b. repujados
c. programados
d. edulcorados | 43.-
a. fluctuación
b. operación
c. exfoliación
d. impresión | 44.-
a. sinecuras
b. pistas
c. prevendas
d. recetas | 45.-
a. volubles
b. variables
c. necesarios
d. de marcha |
| 46.-
a. expertos
b. agoreros
c. futurólogos
d. prospectores | 47.-
a. de La Bastilla
b. de conciencia
c. del lactante
d. dura de pelo | 48.-
a. desarrapados
b. infieles
c. pueblos
d. incultos | 49.-
a. adaptado
b. plagiado
c. fusilado
d. calcado | 50.-
a. código
b. palimpsesto
c. panfleto
d. texto |

RESPUESTAS:

1A, 2C, 3B, 4C, 5C, 6D, 7B, 8D, 9C, 10D,
11A, 12A, 13B, 14B, 15D, 16C, 17D, 18C, 19A, 20B,
21B, 22A, 23C, 24D, 25B, 26A, 27C, 28D, 29B, 30B,
31A, 32C, 33B, 34D, 35A, 36C, 37D, 38A, 39B, 40D,
41A, 42C, 43B, 44D, 45C, 46A, 47B, 48C, 49A, 50D.

Vocabulario. Desarrollo

Área o materia	Lengua castellana y literatura. CC. Sociales, Geografía e Historia. Economía
Etapas	ESO (3º y 4º), Bachillerato
Objetivo	Enriquecer el vocabulario. Reflexionar sobre un texto
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Texto dado. Faltan palabras. Por cada palabra suprimida damos cuatro a elegir
Tiempo	30'

PROCEDIMIENTO:

Las alumnas y alumnos deberán efectuar una lectura activa, eligiendo de entre las palabras extraídas del texto, la más adecuada para completarlo. El ejercicio consistirá en rellenar los huecos del texto con las 20 palabras que han sido separadas y desordenadas abajo. Las palabras que faltan están agrupadas de cinco en cinco. Para completar, por ejemplo, los primeros cinco huecos, hay que utilizar las primeras cinco palabras en su orden correcto.

EVALUACIÓN: Se considera aceptable menos de nueve errores, bueno menos de seis, muy bueno menos de tres errores, excelente menos de dos. Ningún error, se considera sorprendente casualidad.

CLOZE-TEST. (Tipo B)

Desmitifiquemos la noble y ____1____ imagen del Tercer Mundo consolidada en Europa desde el siglo XVIII: ____2____ por un lado, idealizada por otro. Hay que sustituir las imágenes por la realidad, aunque ésta nos muestre nuestras debilidades. Saber, cómo proclamó Allende que «los pueblos pobres están subsidiando con sus recursos y su trabajo la prosperidad de los pueblos ricos».

Al aceptar así la ____3____ situación en el contexto de un orden histórico y no ____4____ ni inmutable, la toma de conciencia crea algo ____5____ para el desarrollo: las motivaciones para el cambio y el deseo de alcanzarlo. Pero es que, en segundo lugar, interesa tomar ____6____ para no caer en la trampa del desarrollo técnico y lucrativo propuesto como modelo y que, desgraciadamente, hemos empezado ya a imitar. Para cesar en nuestro ____7____ a los ricos o, al menos, reducirlo, no es lo mejor aceptar sin previa ____8____ crítica sus conceptos y sus tablas de valores; es decir, los filtros para captar la ____9____ y las motivaciones emocionales del juicio o de la acción. Con eso aceptaríamos sus criterios de verdad, sus hábitos de consumo, sus relaciones de ____10____.

Seguiríamos así creándonos, por ejemplo, un ____11____ comercial para imitar sus géneros de vida comprando lo que su publicidad nos incita a poseer. Por eso no hay más grave ____12____ que la ____13____ mental. Con conceptos y valores ajenos, útiles sólo para problemas diferentes, no alcanzaremos la independencia, y la interdependencia, que aparecen como la doble salida combinada de la dependen-

cia. La ____14____ intelectual, nacida de la aceptación realista de sí mismo, es el primer paso contra la marginación.

Hoy las cadenas modernas aparecen tan recubiertas de dorado ante nuestras mentes condicionadas por la publicidad que no sólo no deseamos romperlas, sino que pagamos por cargarnos con ellas. Así, el modesto ciudadano agota su vida en conseguir el nuevo frigorífico, el nuevo coche utilitario o el nuevo receptor de TV, incluso aunque ya posea otros artilugios que siguen enfriando, rodando o recibiendo el ____15____ condicionador.

Y lo asombroso es que está convencido de que, al obedecer las órdenes recibidas a través de los ____16____, está ejerciendo la suprema «soberanía del consumidor» en las ____17____ de mercado.

Así, también los ____18____ Subdesarrollados se echan encima tantas ____19____ del consumo no indispensable, tantas inversiones de prestigio, tanto armamento para uso interno (porque sus ____20____ externas están condicionadas por los poderosos). Así imitan el desarrollo lucrativo de los ricos y así es como subsidian su riqueza, en la frase de Allende.

Por eso el principio de toda esta historia consiste en abrir los ojos y tomar conciencia.

(Fragmento adaptado del texto de José Luis SAMPEDRO. Conciencia del subdesarrollo. Salvat editores y Alianza editores 1972. Estella. Navarra.)

Palabras a elegir:

- Primeras cinco palabras (1-5): natural, indispensable, peyorativa, verdadera, ambivalente.
 Sigüientes cinco palabras (6-10): realidad, subsidio, producción, depuración, conciencia.
 Sigüientes cinco palabras (11-15): déficit, colonización, dependencia, mensaje, autonomía.
 Últimas cinco palabras (16-20): aventuras, países, importaciones, economías, anuncios.

Solución:

CLOZE-TEST. (Tipo B)

Desmitifiquemos la noble y **ambivalente** imagen del Tercer Mundo consolidada en Europa desde el siglo XVIII: **peyorativa** por un lado, idealizada por otro. Hay que sustituir las imágenes por la realidad, aunque ésta nos muestre nuestras debilidades. Saber, como proclamó Allende que «los pueblos pobres están subsidiando con sus recursos y su trabajo la prosperidad de los pueblos ricos».

Al aceptar así la **verdadera** situación en el contexto de un orden histórico y no **natural** ni inmutable, la toma de conciencia crea algo **indispensable** para el desarrollo: las motivaciones para el cambio y el deseo de alcanzarlo. Pero es que, en segundo lugar, interesa tomar **conciencia** para no caer en la trampa del desarrollo técnico y lucrativo propuesto como modelo y que, desgraciadamente, hemos empezado ya a imitar. Para cesar en nuestro **subsidio** a los ricos o, al menos, reducirlo, no es lo mejor aceptar sin previa **depuración** crítica sus conceptos y sus tablas de valores; es decir, los filtros para captar la **realidad** y las motivaciones emocionales del juicio o de la acción. Con eso aceptaríamos sus criterios de verdad, sus hábitos de consumo, sus relaciones de **producción**.

Seguiríamos así creándonos, por ejemplo, un **déficit** comercial para imitar sus géneros de vida comprando lo que su publicidad nos incita a poseer. Por eso no hay más grave **dependencia** que la **colonización** mental. Con conceptos y valores ajenos, útiles sólo para problemas diferentes, no alcanzaremos la independencia, y la interdependencia, que aparecen como la doble salida combinada de la dependencia. La **autonomía** intelectual, nacida de la aceptación realista de sí mismo, es el primer paso contra la marginación.

Hoy las cadenas modernas aparecen tan recubiertas de dorado ante nuestras mentes condicionadas por la publicidad que no sólo no deseamos romperlas, sino que pagamos por cargarnos con ellas. Así, el modesto ciudadano agota su vida en conseguir el nuevo frigorífico, el nuevo coche utilitario o el nuevo receptor de TV, incluso aunque ya posea otros artilugios que siguen enfriando, rodando o recibiendo el **mensaje** condicionador.

Y lo asombroso es que está convencido de que, al obedecer las órdenes recibidas a través de los **anuncios**, está ejerciendo la suprema «soberanía del consumidor» en las **economías** de mercado.

Así, también los **países** Subdesarrollados se echan encima tantas **importaciones** del consumo no indispensable, tantas inversiones de prestigio, tanto armamento para uso interno (porque sus **aventuras** externas están condicionadas por los poderosos). Así imitan el desarrollo lucrativo de los ricos y así es como subsidian su riqueza, en la frase de Allende.

Por eso el principio de toda esta historia consiste en abrir los ojos y tomar conciencia.

(Fragmento adaptado del texto de José Luis SAMPEDRO. *Conciencia del subdesarrollo*. Salvat editores y Alianza editores 1972. Estella. Navarra.)

Experimentos de psicología

Área o materia	Ética. Lengua castellana y literatura. CC. Sociales, Geografía e Historia
Etapas	ESO (3º y 4º), Bachillerato
Objetivo	Enriquecer el vocabulario. Reflexionar sobre un texto
Área de interés	Educación para la paz
Materiales	Texto dado.
Tiempo	30'

PROCEDIMIENTO:

Se leerá el siguiente texto y luego se comentará.

Texto para el alumnado

«Tras la 2ª guerra mundial un psicólogo norteamericano decidió investigar por qué los alemanes habían llegado a cometer durante la guerra tantas violaciones de los Derechos Humanos alegando, simplemente, muchos de ellos, que únicamente cumplían órdenes. ¿Acaso eran los alemanes excesivamente obedientes? ¿Tan obedientes que, incluso, obedecían órdenes que iban en contra de los más elementales principios éticos?

El psicólogo norteamericano ideó el siguiente experimento que puso en práctica, antes que en Alemania en su propio país, en la Universidad donde trabajaba.

Consiguió un grupo de estudiantes voluntarios que compinchados con el psicólogo haría de «conejillos de indias». Los que en realidad serían los sujetos del experimento serían profesores universitarios. A esos profesores, el psicólogo les diría que estaba realizando

un experimento sobre cómo mejorar el aprendizaje aplicando castigos.

A las alumnas y alumnos se les harían preguntas sobre un tema, y cuando fallaran, la profesora o profesor accionaría un mecanismo que supuestamente produciría una descarga eléctrica. Las alumnas y alumnos fingirían sufrir esa descarga eléctrica.

Al profesorado se le explicaría que las descargas iban a ser cada vez de mayor intensidad, hasta un máximo de 150 voltios. (En el que, por cierto, quizás algún alumno o alumna podría sufrir alguna lesión).

El experimento dio como resultado que muchos profesores y profesoras decidieron participar y aplicar cada vez mayores castigos. Muchos llegaron al grado máximo de los supuestos 150 voltios.

El mismo experimento se practicó en otros países con resultados similares».

PREGUNTAS:

- ¿Creéis que es posible convencer a una persona para que aplique a otra una descarga eléctrica? ¿Cómo?
- ¿A vosotros y vosotras os podría convencer alguien para hacer lo que hicieron esos profesores y profesoras universitarios?
- Si un profesor o profesora es capaz de provocar una descarga eléctrica en un alumno o alumna voluntariamente y sólo por participar en un experimento científico, ¿no deberían de ser declarados inocentes militares que cumpliendo órdenes no respetaron algún Derecho Humano? (Recordemos que si esos militares no cumplían sus órdenes podían sufrir seguramente graves consecuencias)
- ¿Cómo se podría conseguir que dentro de veinte años, si se repitiera el experimento, casi nadie aceptara participar en él?

Economía del desarrollo

Área o materia	Lengua castellana y literatura, Ciencias Sociales
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre economía del desarrollo
Área de interés	Educación para el desarrollo
Materiales	Texto dado
Tiempo	30'

Para el alumnado

En el siguiente texto encontrarás treinta frases señaladas con un número. En cada frase hemos destacado cuatro palabras y hemos sustituido una de las cuatro por una palabra que quedará fuera de contexto. Deberás sustituir la palabra fuera de contexto por otra que podrás encontrar en el apartado final del texto.

Crítica al sistema económico dominante.

1. El sistema **capitalista** ha sido **capaz** de **generar** un enorme desarrollo industrial y **infusión** de mercancías, pero 2. en unos pocos países y a costa de **poner** en peligro el futuro de la humanidad y de generar **situaciones** de **profusiones** en gran parte del **planeta**. Por tanto, 3. se puede decir que este sistema **capitalista**, a pesar de sus **despampanantes** avances **industriales**, es el único de la historia que ha creado **hambre** masiva y 4. **resistente**, el único que ha puesto en peligro el futuro de la **humanidad** y ha comprometido la capacidad de las **generaciones** futuras para satisfacer sus **necesidades**.

5. Un sistema que tiende a la expansión **procedimental** y que produce miles de sustancias **químicas nuevas** cada año no puede controlar los efectos que sobre la salud y el medio ambiente tiene tal **avalancha** de productos, 6. con lo cual se convierte en un sistema doblemente **agresivo** para la salud humana, ya que unos productos son directamente **dañinos** para el hombre y otros desequilibran los ecosistemas globales, lo que se **reduce** en una agresión **suplementaria** a la salud.

7. Un sistema que genera una estructura **bipolar**, en la que uno de los polos se ve sometido a una relación **pasional** de dependencia, **potencia** la **desigualdad**, 8. **condona** a la miseria y al hambre a gran parte de la población y, como consecuencia de ello, **provoca** una situación de superpoblación y degradación ambiental **suplementaria**. Esta situación **destruye** las bases de la alimentación y 9. de los **recursos**, con lo que las **formaciones** sociales del **proletariado** subdesarrollado se ven sometidas a un **círculo** vicioso infernal.

10. La **superación** de estos problemas exige cambios estructurales: en los objetivos de la **explotación**, en el modelo de **consumo**, en la **orientación** del cambio tecnológico y en las relaciones entre naciones industrializadas y subdesarrolladas. 11. Esto supone,

entre otras cosas, **el** diseño y **la** puesta en práctica de **el** sistema económico eointegrador.

Los esfuerzos realizados son insuficientes y 12. **parciales**, al **estar** dirigidos, la mayor parte de las veces, a **disminuir** los síntomas en vez de **enfrentarse** a las causas estructurales. Además, se pretende **amortajar** dichos síntomas aisladamente, 13. uno **por** uno, como **si** no tuvieran nada **que** ver entre **si**. 14. Este **esfuerzo** parcial hace que se fomente la **ayuda** alimentaria en casos agudos de hambre en **interés** de impulsar el **reparto** de la tierra y 15. orientar prioritariamente la **agricultura** hacia la **alimentación** de las poblaciones autóctonas; asimismo, se intenta atajar la **ingestión** de un determinado **poluante** en un medio (16. lo que suele determina que este **poluante** se multiplique en otro **planeta**) en lugar de modificar la estructura de **producción** y **consumo**, y 17. se multiplican los esfuerzos **curativos** frente a los **preventivos**. La experiencia nos indica que, debido a la carencia de cambios **referenciales** en el sistema económico, los avances **logrados** en el control de ciertos poluentes conocidos es compensada por la acción de los nuevos.

18. A **veces**, el sistema busca causas **inopinadas**, o poco **relevantes**, de los problemas porque la identificación de las causas **reales** pondría en cuestión al propio sistema. 19. Éste es el **caso**, por **ejemplo**, de las campañas de **prevención** del cáncer centradas en combatir el **expolio**.

20. Por último, en muchos casos las acciones **correctoras** son prácticamente **inexistentes**, debido a que se percibe que las **soluciones** amenazan de manera directa la existencia del sistema, como ocurre con la **excipiente** polarización Centro-Periferia.

21. Como **consecuencia** de lo dicho, se puede afirmar que la **política** ambiental llevada a cabo en las últi-

mas **aleaciones** por los países más representativos del Centro ha resultado un incuestionable **fracaso**.

22. La CEE (BQP-1992) admite que muchos de los instrumentos **utilizados** no están corrigiendo la creciente degradación ambiental y no han sido **diseñados** para hacer frente a los impactos suplementarios **expectorados** del incremento de la actividad económica esperada con la **implantación** del Mercado Único.

(...)

23. El sistema **capitalista** hace uso **anaeróbico** de la **fuerza** para mantener la **situación** bipolar; 24. para garantizar que la Periferia siga siendo el **recusador** de los **recursos** y el sumidero de los **residuos** tóxicos, soportando en mayor medida las **agresiones** medioambientales. 25. Hasta ahora ha tenido **éxito**, pero cada vez requiere de mayores **dosis** de **intervención**, ya que la **inestabilidad** que 26. genera una **situación profusamente** injusta y en **continua degradación** no puede por menos que aumentar. 27. En con-

secuencia, la **seguridad** del sistema **tangencial** se ve cada vez más **amenazada**, y hay que tener en cuenta la **extrema** sensibilidad del capitalismo a la inseguridad, pues, 28 al ponerse en **peligro** los **beneficios**, el **capital** se **infiere**.

29. El **fracaso** de las medidas adoptadas nos plantea un **futuro** que una institución tan poco sospechosa de radical, y mucho menos de **ecologista**, como el Banco Mundial no duda en calificar de **precoz** en su Informe sobre el Desarrollo Mundial, 1991:

30. «De seguir con las prácticas actuales, el **resultado** podrían ser unas condiciones ambientales **atroces**, tanto en las **ciudades** como en el **tercio** rural».

(Roberto BERMEJO: Manual para una economía ecológica. Bakeaz. Los libros de la catarata. 1994. Madrid.) (Hemos copiado aquí parte del primer capítulo, el título de este fragmento no es de Roberto Bermejo, sino nuestro.)

Para el alumno o la alumna:

Damos a continuación las treinta palabras sustituidas en bloques de cinco y desordenadas:

- Primeras cinco palabras, (1-5): Ilimitada, Miseria, Abundancia, Persistente, Impresionantes.
Sigüientes cinco palabras, (6-10): Condena, Producción, Estructural, Traduce, Mundo.
Sigüientes cinco palabras, (11-15): Lugar, Atajar, Contaminación, Sí, Un.
Sigüientes cinco palabras, (16-20): Creciente, Estructurales, Medio, Tabaco, Inadecuadas.
Sigüientes cinco palabras, (21-25): Sistemático, Derivados, Décadas, Dosis, Suministrador.
Últimas cinco palabras, (26-30): Atroz, Actual, Profundamente, Retrae, Entorno.

Para el profesor o profesora:

He aquí las treinta palabras sustituidas:

1. Abundancia, 2. Miseria, 3. Impresionantes, 4. Persistente, 5. Ilimitada, 6. Traduce, 7. Estructural, 8. Condena, 9. Mundo, 10. Producción, 11. Un, 12. Atajar, 13. Sí, 14. Lugar, 15. Contaminación, 16. Medio, 17. Estructurales, 18. Inadecuadas, 19. Tabaco, 20. Creciente, 21. Décadas, 22. Derivados, 23. Sistemático, 24. Suministrador, 25. Dosis, 26. Profundamente, 27. Actual, 28. Retrae, 29. Atroz, 30. Entorno.

La historia de la humanidad en dibujos

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Plástica y Visual
Etapas	Primer ciclo de la ESO
Objetivo	Reflexionar sobre la evolución cultural del ser humano
Área de interés	Educación para la Paz
Materiales	Utensilios de dibujo o pintura. Tres textos dados a continuación
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

Tomando los textos dados a continuación como punto de partida, las alumnas y alumnos se colocarán en parejas y cada uno describirá a su compañero o compañera lo leído en el texto que le ha tocado. La profesora o profesor pedirá a sus alumnos y alumnas que describan gráficamente (por medio de un dibujo artístico) las épocas de:

- caza-recolección,
- agricultura-pastoreo, comercio-artesanía,
- industrial,
- futuro.

¡A ver si es verdad que una imagen vale más que mil palabras!

El alumno o alumna A describirá gráficamente la época de la caza y recolección. La alumna o alumno B describirá la época de la agricultura y el pastoreo, del comercio y la artesanía. Ambos, A y B describirán gráficamente la época industrial y un futuro en su opinión probable.

Discutir (al nivel propio de la edad), en qué época vivían o vivirán mejor los seres humanos y por qué, y las otras cuestiones señaladas en el último de los textos.

EVALUACIÓN:

La profesora o profesor valorará no sólo el producto final, el dibujo o dibujos aportado por cada alumno o alumna, sino también el proceso, cómo se ha desenvuelto el grupo y cómo han colaborado las alumnas y alumnos para que todos ellos consigan un buen resultado.

ALUMNA O ALUMNO A:

LA ÉPOCA DE LA CAZA Y RECOLECCIÓN

Los humanos son nómadas por la sencilla razón de que cuando llevan mucho tiempo en el mismo sitio la caza cada vez escasea más y cada vez hay que andar más para conseguir recolectar frutos, raíces y tubérculos.

Los grupos humanos suelen estar formado por unos treinta individuos. Suele haber pocos ancianos. Las madres tienen hijos con un intervalo de unos cuatro años. A los bebés los llevan a cuestas. Las mujeres se ocupan más de la recolección que los hombres y estos más de la caza. Los hombres cazan casi siempre por parejas, un adolescente o aprendiz les acompaña. En el grupo de 30, todo lo cazado y recolectado se compar-

te. La caza cubrirá aproximadamente el 30% de la dieta de los adultos.

No hay comercio, pero sí regalos. La propiedad privada prácticamente no existe. Ni siquiera la pieza cobrada será de quien disparó la flecha. No hay almacenes. Nadie se preocupa de acumular alimento en previsión de futuras escaseces. Todo se comparte.

Las relaciones con otros grupos serán frecuentes y amistosas.

(Texto basado en el libro del famoso paleoantropólogo Richard LEAKEY: The Making of Mankind. 1981)

ALUMNA O ALUMNO B:**LA ÉPOCA DE LA AGRICULTURA Y EL PASTOREO, LA ARTESANÍA Y EL COMERCIO**

Los asentamientos humanos crecen en tamaño. Se forman aldeas. Corrales. Graneros u otros almacenes de alimento. Artesanía. Comercio por medio del trueque.

Las relaciones con los vecinos no son siempre amistosas. Propiedad privada. Cada agricultor o ganadero invierte su tiempo en ciertos terrenos o animales y quiere sacar provecho personal del tiempo invertido. Disputas entre vecinos y con gente de otras tribus que quieren aprovecharse del trabajo de uno sin respetar la propiedad privada.

Ahora hay más ancianos. Las mujeres se ocupan más de la agricultura y los hombres más de la ganadería

(pero no necesariamente). Las mujeres tienen una media de un hijo o hija cada dos años. Los bienes personales aumentan, como no son nómadas, no importa, ya que no tendrán que trasladar sus bienes consigo. Aparece el ahorro, la previsión de futuro. Algunas aprovechan su tiempo libre en trabajos de artesanía que luego cambian o venden. Aparecen los ladrones. Mazmorras.

Aparecen las organizaciones políticas, jefes de tribu, grupos de guerreros, etc.

(Texto basado en el libro del famoso paleoantropólogo Richard LEAKEY: The Making of Mankind. 1981)

ALUMNO o ALUMNA A y B:**LA ÉPOCA INDUSTRIAL**

Minas. Modernos medios de transporte. Fábricas. Comercio con dinero. Almacenes de todo tipo. Tiendas. Agricultura y ganadería con medios mecánicos. Contamina-

ción. Grandes asentamientos urbanos. División del trabajo. Diferenciación de clases sociales. Ricos y pobres. Abundancia y precariedad conviven. Cárceles. Ejércitos.

EL FUTURO.

Imagina junto a tu compañero o compañera un futuro POSIBLE y no muy lejano.

- 1) Describidlo por escrito. (50 palabras)
- 2) Dibujadlo.

REFLEXIÓN.

¿En cuál de las cuatro épocas descritas se llevaban mejor entre ellos los humanos? ¿Por qué? ¿En cuál de las tres épocas te gustaría vivir? ¿Por qué?

Analiza si valoras más la seguridad, la abundancia de alimentos, la abundancia de otros bienes materiales, la esperanza de vida, la paz, la libertad, la igualdad...

¿En qué época vivían o vivirán mejor los seres humanos? ¿Por qué? ¿Quién mandaba? ¿Quién mandará? ¿Cómo conseguía que los demás obedecieran? ¿Cómo se producían los cambios? ¿Cada cuánto tiempo? ¿Por qué? ¿Qué conflictos había? ¿Por qué? ¿Cómo se resolvían?

¿Crees que la distribución de roles entre hombres y mujeres que Richard LEAKEY imaginaba para épocas antiguas corresponde con la realidad u obedece a prejuicios del famoso antropólogo?

(En lo respectivo a la educación en los Derechos Humanos, interesa sobre todo aquí el apartado sobre el futuro imaginario: ¿Se respetarán más o menos los DDHH? ¿Por qué? ¿Habrá guerras, hambre, cárceles...? ¿Por qué? ¿Cómo se conseguirá que las cosas mejoren? ¿Por qué no se conseguirá?...)

Lenguas primitivas, lenguas modernas

Área o materia	Lengua castellana y literatura
Etapa	ESO (2º ciclo), Bachillerato
Objetivo	Reflexionar sobre ideas racistas etnocentristas. Reflexionar sobre las distintas lenguas
Área de interés	Racismo
Materiales	Textos
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

Las alumnas y alumnos se pondrán por parejas, para que las respuestas pedidas sean fruto de una breve discusión. Se les pedirá brevedad y precisión en sus respuestas. Se puede dar una semana para que las respuestas hayan sido meditadas e investigadas.

ACTIVIDADES:

Trabajo de investigación. Recopilar los argumentos de Edward. SAPIR en su libro *El lenguaje*, Fondo de Cultura Económica, México, libro clásico, fácil de conseguir en una buena biblioteca, sobre la equivalencia en complejidad y riqueza estructural entre las distintas lenguas del mundo, y la falta de rigor de términos como «lenguas primitivas» y lenguas «más evolucionadas».

Preguntas (para investigar por el alumnado).

- 1.- Entre las lenguas que hoy existen en el mundo, ¿hay lenguas más antiguas que otras? ¿Por qué?
- 2.- ¿Hay lenguas más difíciles que otras? ¿Por qué?
- 3.- ¿Hay lenguas más evolucionadas y otras más primitivas?
- 4.- ¿Han caído alguna vez los lingüistas en algún error debido al etnocentrismo?

Nuestras respuestas

(Sin pretender ser dogmáticos exponemos aquí algunas ideas, extraídas de E. Sapir y otros lingüistas, sobre las que a nuestro entender existe hoy en día cierto consenso en el mundo académico)

- 1.- Hablar de lenguas antiguas y lenguas modernas, es llevar, por generalización, al terreno de la lingüística conceptos que tienen más que ver con la capacidad tecnológica de los hablantes que con su capacidad comunicativa. Si bien es cierto que el inglés es más rico en lenguaje informático que pongamos el tagalo, el tagalo puede crear cualquier término que necesite para describir conceptos informativos, lo mismo que lo hizo el inglés. El que la lengua de los esquimales posea numerosos términos para denominar los distintos tipos de forma de nevar, o la lengua de los tuareg distinga con numerosos términos diferentes, por edades y sexos sus camellos, sólo indica que esas lenguas se han adaptado a su entorno.

Todas las lenguas vivas tienen, en principio, parecida capacidad de adaptarse a su entorno, ya que las lenguas dependen en última instancia de la capacidad de sus hablantes.

Todas las lenguas evolucionan continuamente de modo natural. El establecimiento de una lengua literaria e instituciones de enseñanza, o de cultura, o religiosas, pueden ejercer como fuerza de cohesión evitando que las lenguas evolucionen rápidamente. Sin esas instituciones, nada impide que de modo natural la lengua vaya evolucionando bastante rápidamente. Si una misma lengua se hablara al mismo tiempo en dos lugares y estos permanecieran durante cientos de años aislados entre ellos, la evolución de la misma lengua seguramente daría lugar a dos lenguas diferentes. La evolución del latín dio lugar a los distintos romances.

Las lenguas interactúan entre ellas.

Decir, por ejemplo, que el euskera es más antiguo que el español es en rigor incorrecto, ya que si bien es verdad que hace 2000 años no existía el español y sí existía el «euskera»¹, el euskera actual tiene seguramente tanto en común con la antigua lengua de Aquitania como el español con el latín.

- 2.- Al hablar de dificultad habría que hablar de dificultad para quién. Para un castellanoparlante el catalán es más fácil que el chino, pero ¿y para un tibetano?

Las lenguas que han evolucionado en proximidad, suelen tener muchos elementos en común que facilitan el aprendizaje de una lengua partiendo de la otra.

Hoy en día los lingüistas creen que todas las lenguas del mundo, todos los lenguajes naturales, comparten un gran número de características comunes. Para un extraterrestre dilucidar cuál de entre todas las humanas es la lengua más difícil sería tan absurdo como decidir cuál de entre todos los humanos es el más bello.

- 3.- El concepto de evolucionado y primitivo es etnocentrista. Los chimpancés son más evolucionados que los escorpiones porque se parecen más a los seres humanos. Si hubiera un infierno nuclear, en cambio, sobrevivirían sin duda más fácilmente los escorpiones. Podrían decir entonces con orgullo que eran ellos los más evolucionados.

Con las lenguas sucede algo parecido. Para un occidental, las lenguas occidentales son más evolucionadas que esas que ni siquiera conocen el concepto de INTERNET. Pero para un indio del Amazonas, por ejemplo, sería muy rudimentario el lenguaje de un broker Neoyorkino que no es capaz de distinguir siquiera entre las plantas más cotidianas de su entorno.

Otro tipo de argumentación parte de la traducción; la traducción es siempre posible, pero, evidentemente, siguiendo con el ejemplo anterior, la riqueza de vocabulario en el campo botánico es mayor en el indio del Amazonas que en el broker, pero eso no implica que la lengua

inglesa sea «menos evolucionada». La lengua inglesa podría crear o importar las palabras que necesitara para nombrar cualquier nueva planta descubierta en el Amazonas, lo mismo que la lengua del Amazonas podría crear o importar cualquier palabra de las que usa el broker. Pero una lengua es mucho más que un conjunto de palabras, es también un conjunto de normas y reglas. Cuando se estudia y se comparan a fondo dos lenguas, hoy en día difícilmente se llega a la conclusión de que una es más primitiva, más filosófica, más lógica, más bella, o más apta *æapta* en general, no en un terreno en concreto *æ* que la otra.

- 4.- Sí que han caído. De hecho, hasta bien entrado el siglo XX no se ha enmendado el error. Las aportaciones en este sentido de E. Sapir son importantes. Durante los últimos siglos en occidente el pensamiento en general - y también el mundo académico - ha sido bastante etnocentrista. No sólo la cultura sino incluso la raza de la gente occidental ha sido tradicionalmente considerada superior a las demás. Hasta tal punto que se han justificado situaciones como la esclavitud. Los superiores tenían todo el derecho a someter a los inferiores. Era lo «normal», lo «natural».

¹ En realidad los filólogos llaman a la lengua autóctona de la época «aquitano».

Esclavitud

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Historia del Mundo Contemporáneo
Etapas	ESO, Bachillerato
Objetivo	Reflexionar sobre libertad y esclavitud.
Área de interés	Educación en los Derechos Humanos y para la Paz
Materiales	Textos para el profesorado y para el alumnado
Tiempo	1 hora

OBJETIVO: Reflexionar sobre las consecuencias del sistema de producción basado en la esclavitud.

MATERIALES: Textos dados a continuación. Como material complementario se pueden usar los libros de texto y otros manuales de Historia. Citaremos también un par de películas y un par de libros.

PROCEDIMIENTO:

La profesora o profesor ofrecerá a las alumnas y alumnos los siguientes textos:

Textos para el alumnado

«-Amo, podría tomar un poco más?

- No tienes que pedirlo muchacho... Bebe todo lo que quieras...

- Dije a todos los ingleses que tenía el mejor amo del mundo... Nunca nadie me oyó decir que me quería quedar allá... Eh!, no está tomando nada amo...

- Sólo un poquito... No, tú no eres de Esos... Nunca me diste ningún problema...

- No señor...; bebamos por usted señor...

Bebieron. Un poco de whisky chorreó por la boca del amo y le mojó la barbilla. El Gallito George, sintiendo los efectos del alcohol, se irguió al ver que al amo se le caía la cabeza sobre la mesa...

- Y, además, siempre fue bueno con los otros negros, amo...

- Lo intenté muchacho...; lo intenté...- y se calló.»

(Raíces. Alex HALEY.)

«La guerra es legítima para conseguir esclavos. Es un tipo de caza, como el de las bestias, de hombres que no quieren obedecer. Si los aperos de labranza trabajaran

solos, los dueños no tendrían inconveniente en ser esclavos...»

(Política. ARISTÓTELES.)

«Muy optimistas me parecen a mí las cifras oficiales sobre la esclavitud en el mundo actual. Todos deberíamos saber que hay países en los que los obreros trabajan setenta horas semanales en una cadena de montaje por salarios que a veces ni siquiera les garantizan la supervivencia. Mucha gente, en el mundo moderno, reside con su familia en "mansiones" con vista a verteadero, de 12 m², hechas con materiales de construcción de lo más ecológicos ya que todo ha sido reciclado y reutilizado, y además necesitan un mínimo consumo de energía. Parece que las cifras oficiales no consideran a ese tipo de trabajadores como esclavos. Trabajan así porque quieren. Si lo desean pueden cambiar de trabajo, o pueden poner un negocio... Son libres en una economía de libre mercado.

Hay también campesinos libres, dueños incluso de sus propias tierras, que tienen. Eso sí, algún pequeño problemita económico. Son herederos de alguna deuda y están vinculados a sus acreedores. Ocurre que son éstos los que deciden qué se producirá en las tierras: lo económicamente más rentable, por supuesto. El siste-

ma funciona de tal manera, que los supuestos «dueños» de la tierra acaban trabajando de una manera más intensiva que sus abuelos. En la época en que los campesinos se dedicaban a su propio autoabastecimiento o a abastecer el mercado local, tenían más autonomía y las necesidades básicas cubiertas. Ahora, usando todo tipo de pesticidas, abonos químicos y demás adelantos modernos, se produce un solo producto, monocultivo, que será vendido para posterior exportación. El beneficio de esa venta se repartirá entre los campesinos, que escasamente tendrán para comprar sus artículos de primera necesidad, y sus acreedores, que serán los que más beneficiados saldrán con el sistema.

...

En algunos países, el sagrado derecho a la propiedad privada parece que entra en contradicción con otros derechos no tan sagrados, pero para algunos, bastante importantes, como son el derecho a un trabajo, a una vivienda y a una vida digna. Digna y con un mínimo de libertad.

(Txomin LAMIKIZ; Ensayo sobre prospectiva. Ed. Hegia. 1973).

Las alumnas y alumnos se dividirán en grupos de tres. A cada grupo le corresponderá hacer un resumen escrito de la situación de esclavitud en distintas épocas históricas, por ejemplo:

- Antiguo Egipto.
 - Grecia clásica.
 - La Roma de los Césares.
 - La conquista de América.
 - Siglo XVIII en Norteamérica.
 - Principios de la revolución industrial en Inglaterra...
 - La esclavitud HOY.
- Distintos grupos pueden trabajar sobre el mismo tema.
 - Para finalizar se sugiere que se pida a los alumnos y alumnas que expongan ante el resto de sus compañeros y compañeras el trabajo realizado.

CUESTIONES SOBRE Derechos Humanos.

¿Contra qué Derechos Humanos atenta la esclavitud? ¿La esclavitud se ha abolido en el mundo de hoy? ¿Qué tipos de esclavitud ha habido? ¿Qué ideología permite la esclavitud? ¿Cuál no? Si hoy en día un país practicara la esclavitud, ¿qué podrían hacer los demás? ¿Qué tipo de situación económica es parecida a la esclavitud? ¿Cómo acabaron las situaciones de esclavitud? ¿Qué provocó el cambio? Los finales de la esclavitud coincidieron con cambios ideológicos, ¿qué ocurrió?, ¿qué el cambio ideológico provocó el fin de la esclavitud o que el final de la esclavitud obligó a un cambio ideológico?

¿Que es para ti la esclavitud? ¿Cómo la definirías?

¿Has escuchado alguna vez este tipo de frases?: «¿Qué bien vivían los romanos, tenían esclavos y esclavas, no tenían que trabajar, los esclavos lo hacían todo, y ellos todo el día comiendo y bebiendo y...

¿Crees que de verdad vivían tan bien los romanos y otros pueblos con esclavos y esclavas? ¿El ser amo tiene alguna desventaja? ¿Cómo se consigue ser amo? ¿Cómo, que los esclavos obedezcan? ¿Cómo, que acepten su esclavitud?

¿Por qué tanta gente, cuando piensa cómo hubiera sido su vida de haber vivido en la época de los romanos, piensa que sin duda ellos habrían pertenecido a las clases dirigentes y ni se les pasa por la cabeza que, por pura probabilidad, también podrían haber sido esclavos o esclavas? Algunos y algunas, incluso, se imaginan su vida en el antiguo Egipto, y puestos a imaginar: *todos* de faraón o faraona.

Nota para la profesora o profesor. Citaremos un par de libros sobre la esclavitud. En nuestra opinión ambos son de muy fácil acceso. Sobre los vascos y la esclavitud: *Esclavos y traficantes* de José Antonio Azpiazu Elorza. Txertallo, Donostia 1997.

También fácil de encontrar el libro de Hugh THOMAS (1998): *La trata de esclavos. Historia del tráfico de seres humanos 1440-1870*. Planeta. Barcelona.

Sugerimos que se seleccione algún fragmento de los libros citados, para posterior análisis.

La profesora o profesor podría también ofrecer, como base a las actividades aquí propuestas, la película *Espartaco* de Stanley Kubrick (1960) (aunque su duración, 180', la hace difícilmente utilizable dentro del horario lectivo, aunque sí apta para un cine-fórum extraescolar).

Se puede utilizar también *El señor de las moscas*, película basada en el célebre libro de William Golding.

También podría ser de utilidad otra película sobre este tema que no es difícil encontrar en videoclubs: la película de Steven Spielberg *Amistad*.

Las revoluciones culturales

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Historia del Mundo Contemporáneo
Etapas	ESO (segundo ciclo), Bachillerato
Objetivo	Reflexionar sobre los mayores cambios culturales y tecnológicos de la historia y sobre sus consecuencias para el bienestar humano. Imaginar cambios futuros
Área de interés	Educación para el Desarrollo, Educación Ambiental, Educación para la Paz
Materiales	Texto dado a continuación
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

Las alumnas y alumnos se pondrán por parejas, para que las respuestas pedidas sean fruto de una breve discusión. Se les pedirá brevedad y precisión en sus respuestas.

Redactar cuatro cambios futuros.

(En Historia hay hechos que se discute si ocurrieron o no ocurrieron o cuándo ocurrieron. La discusión sobre la importancia relativa de dichos hechos entra frecuentemente, por no decir siempre, en el campo de lo subjetivo. Conocer el pasado es el objetivo de la Historia, pero se debería tener siempre presente que es sobre todo el futuro sobre el que se quiere actuar. Conocer el pasado debe servir para no repetir los mismos errores en el futuro, para preparar un futuro mejor, de aquí que este ejercicio no se detenga en la época presente).

TEXTO BASE:

La utopía es como la línea del horizonte.

*Caminas tres pasos y ella se aleja tres pasos,
caminas quince pasos y ella se aleja quince pasos.*

¿Para qué sirve la utopía?

Para eso, para caminar¹.

(¹ Cantado, creemos que, por José Ripiau, lo citamos de memoria.)

Las grandes revoluciones culturales:

A. - El descubrimiento del lenguaje oral. Se descubre una nueva forma de almacenar y transmitir la información: la cultura de transmisión oral. (Anteriormente la información se guardaba prácticamente en su totalidad sólo en los genes).

B. - El descubrimiento de los utensilios de madera, piedra o hueso.

C. - El descubrimiento y "domesticación" del fuego.

D. - El descubrimiento de la ganadería.

E. - El descubrimiento de la agricultura y el pastoreo.

F. - Aparecen las primeras civilizaciones (término que como la propia palabra indica, viene de ciudad).

G. - El descubrimiento de los metales: cobre, oro, plata, estaño, bronce, hierro.

H. - El descubrimiento de una nueva forma de almacenar y transmitir la información: la escritura.

I. - Revolución burguesa.

J. - Revolución industrial. El descubrimiento de las máquinas para suplir o aliviar los trabajos más pesados para el ser humano. División del trabajo.

K. - Revolución rusa.

L. - Proliferación de los anticonceptivos.

M. - Proliferación de los antibióticos. Nuevas vacunas.

N. - Nuevas formas de energía, carbón, petróleo, electricidad, nuclear...

Ñ. - Aparición de armas de destrucción masiva.

O. - La «revolución cultural» china en la época de Mao.

P. - La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Primera base para una especie de «constitución universal», que recoge los valores compartidos por casi la totalidad de la raza humana, y es ratificada rápidamente por casi todos los Estados del mundo.

Q. - Revolución verde.

- R.- *El descubrimiento de una nueva forma de transmitir y almacenar la información: las telecomunicaciones y la informática.*
- S.- *Revolución blanca. (Color del armisticio y de alimentos básicos como leche y pan, aunque los tractores decían que sólo sería el color de los ataúdes de los niños).*
Aplicación de un nuevo método de organización económica a nivel mundial que acaba con la pobreza extrema, por medio de nuevos métodos de redistribución de recursos. Se acaba con la mayor plaga sanitaria de la historia: el hambre. En los países del tercer mundo las tasas de natalidad y de mortalidad se igualan a las del primer mundo.
- T.- *Colonización del planeta Marte.*
- U.- *Revolución turquesa. El ser humano deja de actuar contra la naturaleza y se comienza una forma de interacción que respeta escrupulosamente el equilibrio ecológico del planeta. Más del 80% de la superficie terrestre y aproximadamente el 90% de los mares y océanos son declarados parque natural sin abandonar la agricultura ni la pesca. Se protegen miles de especies animales, vegetales y microscópicas.*
- V.- *Se consigue una nueva forma de energía, barata y ecológica: la fusión nuclear.*
- Hay que inventar (por escrito, redactar) otras cuatro revoluciones culturales que, como S, T, U y V, aunque imaginarias, sean teóricamente posibles en un futuro no muy lejano:
- W. -
- X. -
- Y. -
- Z. -

PREGUNTAS:

- 1.- ¿Qué importancia histórica tiene cada una de las revoluciones culturales arriba citadas?
- 2.- ¿Cuándo ocurrió cada una de esas revoluciones culturales? ¿Dónde se dio el cambio? ¿Cuáles son los factores que provocaron el cambio?
- 3.- Los cambios arriba indicados, ¿son cambios culturales o solamente tecnológicos? ¿Fueron acompañados de cambios políticos? ¿Y de cambios en el campo de la ética o de la moral? ¿Y de cambios en la estructura económica?
- 4.- La creación de organismos internacionales como la ONU o la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ¿deberían estar en el listado arriba citado? ¿Qué elemento de los arriba citados no te parece lo suficientemente relevante para estar en la lista? ¿Qué elemento te parece suficientemente relevante para estar en la lista y sin embargo no está?
- 5.- De las revoluciones culturales, ¿revoluciones culturales de un futuro posible, aunque quizás no muy probable, llamadas aquí con las letras S, T, U, V... entre las últimas arriba citadas, ¿cuál te parece más urgente? ¿A cuál dedican más espacio los medios de comunicación? ¿Por qué? ¿Son posibles? ¿Son probables? ¿A cuál de ellas se dedica más esfuerzo investigador? ¿Cuál de ellas es técnicamente más sencilla de llevar a cabo? ¿Cuál de ellas es políticamente más sencilla de llevar a cabo?

OTRO EJERCICIO (de redacción):

Ficción científica. Antes de conseguirse los grandes hallazgos tecnológicos y científicos, alguien los tuvo que imaginar previamente. Por ejemplo, nunca se hubiera llegado a la luna si alguien no hubiese pensado que tal hazaña era posible.

Imagina, como hizo Julio Verne, grandes hazañas en la evolución futura del ser humano, pero ¡ojo!, tales hazañas deberán ser teóricamente posibles. (Por ejemplo, según la ciencia actual ciertos viajes intergalácticos y los viajes hacia el pasado en el tiempo, son no sólo técnicamente imposibles, sino incluso teóricamente imposibles para los seres humanos. Lo mismo ocurre con el «móvil perpetuo», o máquina que no necesita de consumo de energía).

[A este respecto podemos recordar que a veces los científicos más serios se han equivocado. Por ejemplo, hace dos siglos era *teóricamente* imposible que el ser humano volara. Cualquier buen científico o científica del siglo XVIII hubiera demostrado que para volar es necesario cierta relación entre la superficie de contacto con el aire y el peso. Comparando tamaños humanos y tamaños de aves, se observa que al aumentar el tamaño del ave al tamaño humano, la superficie de contacto con el aire aumentará en una proporción de "x elevado al cuadrado", pero el

peso, manteniendo las proporciones crecerá “elevado al cubo”, luego para el científico del siglo XVIII es demostrable que el ser humano nunca será capaz de volar].

Al final se puede hacer una breve **exposición oral** ante el resto de la clase.

SUGERENCIAS: Tratados internacionales sobre la no proliferación de armas, sobre manipulación del ADN. Aparición de nuevos métodos de producción, de curación, de ahorro de energía... Saltos hacia adelante en la evolución humana... Participación de los ordenadores en la vida política, aparición de nuevas drogas, nuevos métodos de producción agrícola y ganadera, nuevos tipos de asentamientos humanos, Constitución Mundial...

¿En el futuro, cómo se evitarán los conflictos armados, las hambrunas, los desastres naturales, las cárceles...? ¿Hay alguna posibilidad de que esos desastres se eviten? ¿Cuál?

PARA EL PROFESOR O LA PROFESORA: dependiendo de la diversidad y características del alumnado, se les puede facilitar el siguiente texto, para que los alumnos y alumnas lo amplíen o critiquen.

ACLARACIONES AL TEXTO BASE:

- A. Evidentemente es ésta una de las mayores peculiaridades de la raza humana. Cuando se dio este cambio, es una de las grandes preguntas de la Biología y de la Antropología. No entraremos aquí en más detalles.
- B. Prodigioso adelanto cultural conseguido al parecer por el *homo habilis*. El espécimen más antiguo de *homo habilis* encontrado hasta hoy tiene más de 3'5 millones de años (Todavía se discuten las fechas). Actualmente otras especies animales también se valen de alguna manera de utensilios, pero la capacidad del *homo habilis* supera a la capacidad actual de cualquier animal (con excepción del *homo sapiens sapiens*).
- C. Prodigioso adelanto cultural conseguido al parecer por el *Sinanthropus Pekinensis*. Los vestigios más antiguos no pasan de 500.000 años.
- D. Es muy difícil saber desde cuando el ser humano es capaz de atrapar y valerse de animales apresados o criados.
- E. Hasta la fecha los restos más antiguos de animales domesticados han sido encontrados en Palestina (oveja). La agricultura seguramente aparece por primera vez en Mesopotamia o en la cuenca del Nilo, poco antes de que aparezcan las primeras civilizaciones.
- F. Ver cualquier manual de historia antigua. El nacimiento de las primeras civilizaciones, en las distintas partes del mundo.
- G. El descubrimiento de los metales y sus aleaciones: cobre, oro, plata, estaño, bronce, hierro. Nos remitiremos aquí también a cualquier manual de Historia Antigua.
- H. La escritura cuneiforme, de Sumer, es hoy por hoy la forma de escritura más antigua conocida, data del III milenio a. de J.C. La escritura de representación fonética, parece ser que fue inventada por fenicios y perfeccionada por griegos, que introdujeron las vocales.
- I. La Revolución Francesa. Exportadora de valores por todo el Occidente.
- J. Revolución industrial. Gran Bretaña finales del siglo XVIII, (1780-1790). Fábricas, nuevos sistemas de transporte. División del trabajo. Máquinas movidas por agente motor no animal. Emigración del campo a la ciudad. Aplicación de sistemas empíricos a los nuevos modos de producción. Especialización en la producción. El artesano construía todo el producto, el trabajador industrial se especializa en parte del proceso de producción.
- K. Revolución rusa. Intento de instaurar un nuevo sistema económico basado en la planificación central: el comunismo.
- L. Proliferación de los anticonceptivos. Aparecen métodos más seguros de anticoncepción. Su uso se generaliza. Aparece un nuevo y poderoso método de control del tamaño de la población humana (no previsto por Malthus).
- M. Proliferación de los antibióticos. Nuevas vacunas. La esperanza de vida se alarga en correspondencia al bienestar económico.
- N. Nuevas formas de energía, carbón, petróleo, electricidad, nuclear... El poder productivo se multiplica. La necesidad directa de mano de obra es cada vez menor. El poder de la máquina herramienta es cada vez mayor. La contaminación empieza a convertirse en un verdadero problema.
- Ñ. Aparición de armas de destrucción masiva. Bombas atómicas. Armas químicas. Armas biológicas. La raza humana consigue el poder de autodestruirse de muchas y variadas maneras.
- O. La Revolución china y después «la revolución cultural», en la época de Mao, es poco conocida en occidente pero repercutió directamente en la vida de millones de chinos.

- P. La Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1948. Primera base para una especie de «constitución universal», que recoge los valores teóricamente compartidos por casi la totalidad de la raza humana, y es ratificada rápidamente por casi todos los Estados del mundo. Organizaciones como Amnesty International denuncian que continuamente en todo el mundo, los Derechos Humanos son violados por personas próximas a gobiernos, o pertenecientes a otro tipo de organizaciones.
- Q. Revolución verde. Se ha llamado así a cierto modo de producción agrícola que ha aumentado la producción de manera notable, gracias a la utilización de métodos empíricos y a la aplicación de maquinaria, insecticidas, abonos de alto rendimiento, regadíos, etc.
- R. El descubrimiento de una nueva forma de transmitir y almacenar la información: las telecomunicaciones y la informática.
- S. Revolución blanca. Evidentemente, es ésta una revolución que todavía está por darse. Es, hoy por hoy, una utopía.
- T. Colonización del planeta Marte. Teóricamente posible para algunos e imposible para otros. También se polemiza sobre la necesidad o no de esa colonización.
- U. Revolución turquesa. Es también esta una revolución que está por darse. Otra utopía. Otra meta.

Stories told by young people

Área o materia	Inglés
Etapas	ESO (segundo ciclo)
Objetivo	Reflexionar sobre la marginación por motivos de origen étnico
Área de interés	Derechos Humanos: racismo
Materiales	Texto: rellenar espacios en blanco
Tiempo	30'

Fill in with the correct tense:

Hello, my name (BE) Melanie and I..... (BE) 21 years old. The greatest difficulty for me (BE) that as a person of mixed origin (Half Ivory Coast and half Swiss) I (be) at home neither here nor there. Wherever I..... (be) I am regarded as foreigner, either "white" or "black". It..... (happen) to me when I..... (live) in my mother's country, in Switzerland, and it..... (happen) to me when I..... (live) in my father's country, Ivory Coast.

When you..... (be) a small child you first (not feel) that you..... (be) different from the others. But soon the others (make) you feel different and children too can..... (be) very cruel.

Sometimes incredible incidents (happen). Some time ago I (ride) my bike somewhere in a little place in Switzerland nearby to where I..... (live). A car (drive) by, and the driver..... (open) the window and cried out: "Dirty nigger!". I..... (feel) unable to defend myself. When I (look) at the number plate, I..... (see) that it..... (be) a German number plate. This (mean) that the insulting person himself..... (be) a foreigner in this country!

Intolerance really (be) the thing that (bother) me most. I (think) that everybody..... (be) different and everybody..... (have) the right to be different, no matter what the mentality, the colour of skin or the religion..... (be). But this..... (not mean) that he or she must..... (be) a second class human being because of these differences. Tolerating something (not mean) that you..... (have to) agree with everything, it just..... (mean) that you accept it unconditionally.

I wish people..... (be) more open-minded to foreigners and their way of life.

My name..... (be) Nikola Bobann, I'm half Danish and half Bosnian. I..... (want) to write about an incident I..... (have) 3 years ago. I..... just..... (finish) business college and (be) applying for this job in a big, well respected company. I..... (have) all the necessary diplomas and qualifications and (be) self-confident. So I..... (deliver) my application personally just to make a good impression.

The company..... (tell) me that I..... (have) an answer within a month. I..... (wait) two months for a reply and then I..... (decide) to ask for my application. I..... (be) disappointed but at the same time I..... (have) to find out what (be) the reason for the silence.

I..... (go) to the company for the second time and..... (talk) with the manager. He..... (sit) behind a big table full of papers and he..... (ask) me for my name. I..... (tell) him my name and he (look) surprised and (ask) me where I..... (come) from. I (find out) that one of the piles..... (have) familiar Danish names and the other pile..... (have) only foreign names.

At that time I (understand) his astonished face-it (be) because of my blue eyes and blond hair-he (think) I was a Dane, but according to the application form I..... (be) a foreigner.

Hi, I..... (be) Anna from Poland and I..... (be) 20 years old. I..... (like) to tell you about a situation in which I (feel) really bad. It (happen) already one year ago, but I can still..... (remember) it very clearly. I (be) on a student exchange in Holland. I (live) with a very friendly family, whose daughter Sandra (visit) me later in Poland. Sandra and I (meet) a boy from Sandra's neighbourhood. He..... (not say) hello to me but only to her and..... (speak) only in Dutch. I (not understand) this language, but I..... (feel) that he (tell) her something about me. When he (go) I (ask) Sandra to tell me what he..... (talk) about. Let me (repeat) the short dialogue Sandra..... (have) with her neighbour:

Sandra: "Hi, how (be) you?"

He: "I..... (be) fine. I..... (not have) any Polish at home".

For me, this (be) really awful- I..... (not understand) why my friend..... (not tell) him off. Her mother..... (tell) me that he (be) probably jealous that he (not be able) to invite somebody from abroad to his home. I..... (not know). Maybe the mother..... (be) right.

(Domino. Materiales didácticos editados por el Consejo de Europa.)

Describe a situation in which you felt discriminated. (75 words).

Paradoja demográfica

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Matemáticas
Etapas	ESO
Objetivo	Progresiones geométricas aplicadas a demografía
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Texto dado a continuación
Tiempo	30'

PROCEDIMIENTO:

Las alumnas y alumnos se pondrán por parejas, para que las respuestas sean fruto de una breve discusión. Se les pedirá brevedad y precisión en sus respuestas.

PARADOJA.

Jorge Oteiza, en su famoso «Quosque tandem...» propone usar las generaciones, de abuela a nieta, como modo de medir el tiempo histórico.

En una cultura en la que la información se transmite de manera oral, de boca en boca, de abuela a nieta, a través de los siglos; en una cultura típica por tanto, ya que sólo muy recientemente han aparecido otros tipos de cultura escrita en algunos puntos aislados del planeta, es importante por cuántas bocas ha pasado la información. La guerra civil española, la podemos conocer, algunos, todavía hoy, directamente a través de nuestras abuelas. Es un acontecimiento históricamente cercano a una distancia de «una abuela». Las guerras carlistas, en cambio, las conocieron nuestras abuelas a través de sus abuelas, podríamos decir que ocurrieron hace dos o tres «abuelas», si nos encontráramos en una cultura cuya única posibilidad de transmisión de información fuera la transmisión oral.

Medido en «abuelas», ¿a qué distancia en el tiempo se encuentra la invasión de Carlomagno y de su lugarteniente Roldán? Si calculamos que, puesto que ocurrió en la segunda mitad del siglo VIII, y por poner un número redondo ciframos «una abuela de tiempo» en cincuenta años (diferencia entre abuela y nieta), la famosa batalla de Roncesvalles ocurrió hace veinticuatro «abuelas». Si la hoy famosa batalla hubiese sido

para todas nuestras tatarabuelas tan digna de ser narrada a sus nietos que todas lo hubiesen contado, los sucesos narrados llegarían distorsionados por el desgaste que produce el que la misma historia se cuente una y otra vez, veinticuatro veces. Veinticuatro «abuelas» nos separan de aquel lejano acontecimiento.

Pero dejando a un lado esta breve digresión, homenaje a Oteiza, veamos una breve paradoja matemática.

Nosotros, todos, tenemos dos progenitores directos, el padre y la madre, cuatro abuelas, ocho bisabuelas, dieciséis tatarabuelas... Evidentemente, cada una de nuestras tatarabuelas tenía un padre y una madre, luego si nos remontamos a una distancia de tres «abuelas», nos encontramos con que tenemos sesenta y cuatro ancestros viviendo más o menos simultáneamente en esa época. Nótese que si cualquiera de esos sesenta y cuatro antepasados hubiera tenido algún percance — en una de esas guerras carlistas o en la guerra civil, por ejemplo — que le hubiera impedido engendrar a la siguiente generación, nosotros no estaríamos ahora aquí aprendiendo en clase, no existiríamos.

Si remontándonos a una distancia de tres abuelas tenemos 64 antepasados, ¿cuántos antepasados tendremos si nos remontamos a una distancia de 24 abuelas, a la época de Carlomagno?

PARA LA PROFESORA O PROFESOR:

Hay que cuadruplicar el producto veinticuatro veces para obtener: 140.737.488.355.328 antepasados, o sea, más de 140 billones. Esta respuesta es obviamente paradójica, ya que fue en 1987 cuando se rebasó el número de 5.000 millones de habitantes en la Tierra.

¿Cómo se resuelve esta paradoja?

¿Llega un momento en la Historia en el que todos los habitantes del planeta son antepasados nuestros?

¿Eran nuestros antepasados incestuosos o qué?

NOTA:

La historia y la demografía nos enseñan que en época de Jesucristo habitaban la tierra sólo unos cien millones de seres humanos.

SOLUCIÓN:

La trampa del enunciado que nos induce a la paradoja es bastante evidente. Hemos calculado los datos demográficos hacia atrás, cuando el tiempo sólo puede transcurrir hacia adelante. Si pensamos que lo que en realidad ocurre es que muchos primos carnales comparten los mismos pocos abuelos, las cosas empiezan a parecer más claras.

PREGUNTAS CLAVE:

Desde hace mucho tiempo, los economistas y los demógrafos se preguntan sobre cuáles son los límites del crecimiento humano (o sobre si esos límites existen o no). ¿Cuál es tu opinión? ¿Existen límites al crecimiento humano? ¿Cuáles son esos límites? ¿Cómo podrán los seres humanos permanecer de manera confortable por debajo de los límites de su propio crecimiento? ¿Se puede detener la natural tendencia al crecimiento de la población? ¿Se debe? ¿Por qué?

En países como La República Popular China existen leyes para que cada mujer tenga un solo hijo, ¿qué te parece?

¿Es cierto que cuanto más pobre es un país más superpoblado suele estar? Ver las densidades de población de distintos países.

Nacionalismo

Área o materia	Lengua Castellana y Literatura
Etapas	ESO
Objetivo	Comentar textos. Reflexionar sobre conceptos como nación y nacionalismo
Área de interés	Educación para la Paz
Materiales	Textos dados a continuación ¹
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

El alumnado se reunirá por parejas. Cada miembro de la pareja leerá uno de los textos y luego se lo resumirá oralmente a su compañero o compañera. Luego, juntos, responderán a las preguntas planteadas en los cuatro textos.

Texto nº 1. PARA EL ALUMNO O ALUMNA A

«... el frío en aquella desolación de llanuras y de colinas despobladas, en las afueras de Vitoria, el invierno prematuro de noviembre de 1979, el viento entre los barracones, la nieve cayendo muy despacio sobre nosotros mientras resistíamos en posición de firmes la duración insoportable de nuestra jura de bandera.

Cuando el oficiante alzaba la hostia en la consagración los soldados rendíamos armas y la banda de música atacaba el himno nacional. Algunos se desmayaron de fatiga o de frío, al cabo de varias horas de permanecer en posición de firmes: en la multitud cuadrículada, de color verde oscuro contra la nieve, se producía como una ondulación acuática, y un cuerpo caía al suelo con la blandura fácil de un muñeco de paja. Mientras desfilábamos hacia la bandera que debíamos besar con la cabeza descubierta, bajo la que debíamos pasar con una inclinación de sometimiento y fervor, sonaba en los altavoces el himno de la Legión. Familias enteras acudían de toda España para presenciar la jura de bandera de un hijo, de un hermano o de un novio. A sus novias lo aprendices de novios de la muerte les regalaban muñecos pepones con uniforme de infantería, o de la Legión, y previamente les habían enviado fotos en color en las que adoptaban un escorzo interesante, una ligera inclinación diagonal que ya habían existido en las fotos marciales de sus padres. También sonaba en los altavoces *Solidadito español*, y a mí, por culpa del hambre que tenía, o de las semanas de tormento y de soledad, o porque me acordaba de haber oído esa canción en la radio cuando era pequeño, me entraba una cierta congoja en el pecho, como un deseo inaplazable de rendición sentimental.

Algunos padres y familiares particularmente patrióticos adelantaban el cuerpo sobre las tribunas hacia los soldados que pasaban y aplaudían como en un palco taurino. La vehemencia roja y amarilla de las banderas y de las arengas tenía un sabor hiriente de fiesta nacional, de un rojo y amarillo excesivo, como un guiso con demasiado pimentón y demasiado colorante. Era la retórica del africanismo, de las litografías de la conquista de Tetuán, la retórica corrupta, incompetente, chulesca y beoda del ejército de África en los años 20; era la brutalidad exhibicionista de la legión inventada por Millán Astray, con su mezcla de mutilaciones heroicas y sífilis, y al mismo tiempo la brutalidad fría, casta y católica, de la legión mandada por el general Franco en Asturias en 1934, la misma capacidad de odio combinada con un lirismo polvoriento y tardío de teatro romántico y una catolicidad intranigente, gallinácea, de mesa camilla y santo rosario.

El punto máximo de aquella retórica era la eliminación de toda palabra articulada: se propendía, en las arengas, al grito afónico, y en las órdenes, al ladrido y a la onomatopeya. En las tribunas, a varios grados bajo cero, los elementos más fáchas del público adelantaban el cuerpo para aplaudir. Eran los fascistas biológicos, los excombatientes coriáceos, los taxistas de patillas largas y canosas, camisas remangadas y brazos nervudos con tatuajes legionarios que mordían el filtro en un ducados o uno de esos puros que vendían entonces provistos ya de una boquilla de plástico blanco. La p de España restallaba en los vivas de rigor con la contundencia de un disparo.

.../...

(Antonio Muñoz Molina, *Ardor guerrero*, Alfaguara, 1996.)

Texto nº 2. Para el alumno o la alumna B

... Yo pasaba marcando el paso, con mi fusil cetme al hombro, con los dedos rígidos bajo los guantes blancos del uniforme de gala y los pies helados en las botas, a pesar de los calcetines dobles y las bolsas de plástico con que los había forrado siguiendo los consejos de los veteranos, y más que miedo lo que tenía era una sensación de extrañeza sin límite. Todos aquellos individuos, cuyo retrato robot encarnaría años más tarde el hermano mayor de Alfonso Guerra, tenían hijos o yernos en el campamento, y muchos habían viajado mil kilómetros para no perderse la jura de bandera, acompañados, en los autocares, por turbulentas familias en las que no faltaban las madres emocionadas ni las vagas abuelas con pañolones negros atados bajo la barbilla. Según el páter, que era como llamaban lo militares al capellán castrense, con una mezcla de campechanía y latín, la jura de bandera había de ser tan definitiva para nuestra españolidad como lo había sido la primera comunión para nuestro catolicismo. Rugía en las tribunas y en los altavoces un patriotismo de coñac, una bestialidad española taurina y futbolística, y uno estaba en medio de aquello, desfilando, ajustando el paso al ritmo del himno legionario, sintiendo el frío de la culata del fusil bajo la tela blanca de los guantes, pues era día de gran gala y llevábamos guantes blancos, correaes relucientes, hebillas doradas, y nuestras botas habían brillado como espejos, según quería nuestro capitán, de no haber sido por el barro de nieve sucia por el que chapoteábamos.

En el estrado, bajo la nieve, que volvió a arreciar después de la misa y del desfile de la jura, declamaba afónico el coronel del campamento, y era posible que al día siguiente algún periódico trajera en titulares alguna frase particularmente golpista de su arenga. En esa época, tan lejana ahora, que de una forma suave y gradual se

nos ha ido volviendo inimaginable, los coroneles aprovechaban las juras de bandera y cualquier clase de solemnidades militares para asustar y desafiar al gobierno, para difundir no amenazas exactas, sino sugerencias que resultaban más inquietantes y amenazadoras todavía. Al día siguiente, en los periódicos demócratas, las arengas de los militares merecían algún titular escalofriante, y los periódicos fascistas hablaban con entusiasmo de una vibrante alocución.

A mi lado, ajeno por completo a la homilía patriótica del coronel, un recluta gordo, de la provincia de Cáceres, que había aceptado sin mayor quebranto la ignominia de ser relegado durante varias semanas al pelotón de los torpes, se zampaba sigilosamente un bocadillo de chorizo, sin perder la compostura, sin mover casi las mandíbulas, conteniendo con dificultad el ruido pastoso de su masticación. Por la barbilla marcialmente levantada le bajaba despacio un hilo de grasa rojiza. Al terminar el acto de la jura nos dieron un banquete desahogado, con manteles blancos y menús impresos en cartulina, como en las bodas, una comilona de langostinos con mayonesa, ternera en su jugo y melocotón en almíbar, culminada con café, puro cimarrón y copa de coñac apócrifo, y entre el vino y el coñac, el ruido de las voces, la hartazón de la comida después de tantas hambres, y sobre todo la seguridad de que nos íbamos a marchar de permiso para toda una semana, nos entraba un mareo excitado, un atormentamiento de camaradería y conformidad, y casi todos nosotros nos gastábamos bromas y decíamos barbaridades empleando ya el lenguaje cuartelario con una fluidez de idioma recién aprendido.

.../...

(Antonio Muñoz Molina, *Ardor guerrero*, Alfabuara, 1996.)

Texto nº 3. Para el alumno o la alumna A**El gobierno británico, contra el himno para evitar el ultranacionalismo.**

LONDRES. El viceministro británico de Deportes, Tony Banks, ha pedido a las autoridades futbolísticas del Reino Unido que prohíban la interpretación del himno nacional, así como la exhibición de la bandera con la «Union Jack», para evitar comportamientos excesivamente nacionalistas.

En declaraciones a un periódico local del este de Londres, de las que hoy se hace eco el rotativo «The Sunday Telegraph», Banks afirma que «no se debe llevar al estadio la bandera nacional, porque de lo contrario se convierte prácticamente en una prolongación de la guerra. Creo que no se tienen que interpretar los himnos nacionales antes de los partidos de fútbol. ¿Para qué excitar a la gente? Se debe honrar al deporte, no al nacionalismo que hay detrás del deporte», comenta Banks.

La FIFA, en contra.

Sin embargo, las propuestas de Banks han sido muy criticadas tanto por la FIFA, que las ha calificado de «deplorables», como por sus propios compañeros del grupo parlamentario laborista, que en esta ocasión han hecho un frente común con los conservadores.

Por su parte, el ministro británico de Cultura, Chris Smith, de quien depende el deporte en el Reino Unido, descartó ayer cualquier medida para suprimir el «Dios salve a la Reina» antes de los partidos internacionales de fútbol. «La posición del Gobierno está muy clara: no hay ningún problema en absoluto por cantar el himno nacional o enarbolar la bandera británica en los partidos de fútbol o en cualquier otro acontecimiento deportivo internacional», declaró Smith a la BBC. «Necesitamos sentir el orgullo de nuestro país y el de los equipos de nuestro país», subrayó Smith, quien puntualizó: «sin embargo, no queremos ningún tipo de agresión a los equipos de otros países porque ese no es el espíritu del deporte».

(DEIA, lunes 18 agosto 1997.)

Texto nº 4.

«¿Cómo hacer que la Tierra, nuestro pequeño planeta, multiplique varias veces su tamaño? Muy sencillo, basta con hablar con los más nacionalistas.

Si a un nacionalista le preguntáramos cuáles son los límites de su territorio nacional, no dudaría en darnos todo tipo de explicaciones e incluiría, sin duda, el territorio políticamente reconocido a su nación por la mayoría de los estados del mundo y algún otro territorio más, que por avatares de la historia fueron sustraídos por pérfidos vecinos. Así, por ejemplo, para el nacionalista español Gibraltar debería integrarse en el territorio nacional, como cualquier otra isla o peñón adyacente a la Península. Para el nacionalista marroquí, Ceuta y Melilla son vestigios siniestros de un pasado colonial que deberían cuanto antes volver a pertenecer a Marruecos. Casi todas las naciones tienen alguna espina clavada.

En la cuestión territorial todos los nacionalismos coinciden en que han tenido que ceder mucho terreno a la ambición desmesurada de sus vecinos. Para un argentino las Malvinas deberían ser argentinas. Para un británico esas islas no se llaman así y son tan británicas como el palacio de Buckingham. Los ejemplos de desacuerdos sobre límites de territorios nacionales son numerosos. Chipre es griega para los griegos y turca para los turcos. Por lo tanto, si fuéramos preguntado a los nacionalistas hasta donde debería llegar, o incluso, hasta donde llega su territorio, apuntáramos los kilómetros cuadrados y sumáramos, nos encontraríamos con que la Tierra, milagrosamente, tiene muchos más metros cuadrados de superficie habitable que el planeta Júpiter de superficie no habitable.

Algo parecido ocurre con los compatriotas. Einstein ya dijo que si sus teorías resultaran acertadas iba a ser un alemán para los alemanes, y un judío para los judíos, pero si se demostraba que sus teorías eran equivocadas, sería un alemán para los judíos y un judío para los alemanes. Ha ocurrido con muchos personajes: el gran ciclista Ocaña, por ejemplo, cuando ganaba una carrera, para los locutores españoles había ganado sobre todo un español, y para los franceses, un francés. Soberanía compartida que debería ser ejemplo para solucionar conflictos.

Los nacionalismos serían, por tanto, para un extraterrestre algo de lo más útil que han inventado los terrícolas. Sirve a la vez para aumentar el tamaño de la superficie de la Tierra habitable y ofrece grandes posibilidades para solucionar conflictos.

Pero, ¿cómo se forman los nacionalismos? Para D. Manuel Vázquez Montalbán, nada ha contribuido tanto a la Unidad Nacional como la Lotería Nacional y la Liga de Fútbol Nacional. Ni siquiera Radio Nacional, la Escuela Nacional, el himno nacional, el documento nacional de identidad, el nacionalcatolicismo, la Fiesta Nacional, el Instituto Nacional de Empleo, las carreteras nacionales, la bandera nacional o el Producto Nacional Bruto.

Gracias al fútbol y a la lotería se ha forjado el verdadero espíritu nacional que es aquel, sobre todo aquel, que surge en torno a la Selección Nacional. Las ilusiones creadas por el fútbol y la lotería son, según D. Manuel, las que en verdad han hecho que los españoles se sientan identificados con unos colores, con una nación.

(...)

(Jon JULUFRAI. «El nacionalismo como panacea». en Making-up, nº 13.)

(De los cuatro textos dados, los dos primeros proceden de la novela autobiográfica de Antonio Muñoz Molina, *Ardor guerrero*, Alfaguara, 1996. El artículo procede de la sección de deportes del diario DEIA, lunes 18 agosto 1997. El último texto, ha sido creado ad hoc por Gorka Azkarate.)

PREGUNTAS.

- 1.- ¿Cómo clasificarías los textos anteriores atendiendo al género literario? (Lírica, narrativa, teatro, artículo periodístico, ensayo...)
- 2.- Distinguir entre el autor del texto y el narrador. ¿Se pueden identificar ambas figuras en estos textos? ¿Por qué?
- 3.- ¿En cuál de los textos dirías que el autor se vale de la ironía? ¿Por qué? ¿Y de la sátira? (Buscar las definiciones de ironía y sátira en el diccionario).
- 4.- ¿Qué crees que opinan personalmente los autores acerca de temas como nacionalismo, patriotismo, himno nacional o bandera nacional? ¿Por qué crees que los autores opinan así? ¿Muestran claramente sus opiniones o las disimulan?
- 5.- Seamos maniqueos. ¿Qué tiene de bueno y qué de malo el nacionalismo? ¿Por qué? ¿Cuándo provoca xenofobia? ¿Por qué? ¿Cuándo provoca conflictos? ¿Quiénes son nacionalistas y quiénes no? ¿Por qué? ¿Crees que el nacionalismo es egoísmo colectivo?
- 6.- ¿Tienen algo que ver deporte y nacionalismo? ¿Te parece buena la idea de prohibir himnos y banderas en campos de fútbol y otros eventos deportivos? ¿Y prohibir la publicidad en el deporte? Cuando dicen que hay que separar totalmente deporte y política, ¿crees que hablan en serio? ¿Estás de acuerdo? ¿Es posible?

¿Qué es la ayuda al desarrollo?

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Historia del Mundo Contemporáneo. Economía
Etapa	ESO (segundo ciclo), Bachillerato
Objetivo	Aprender a responder a preguntas complejas sirviéndose de bibliografía
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Preguntas dadas. Biblioteca
Tiempo	1 hora

MATERIALES AUXILIARES: Anuarios de la editorial Akal y del Worldwatch Institute. (*El estado del mundo*, Akal. *La situación del mundo*, Worldwatch Institute.) Se editan anualmente.

Se puede hacer uso también de los informes anuales de Amnesty International. Pueden servir de ayuda adicional también los anuarios de distintos medios, El País, El Mundo...

Nos parecen muy útiles guías didácticas sobre desarrollo como *Más allá del 0'7%; Desarrollo, Cooperación y Solidaridad*. CIP. Madrid 1997.

Para más bibliografía, ver Anexo 5.

PROCEDIMIENTO:

La profesora o profesor pedirá a las alumnas y alumnos que se agrupen en equipos de dos o tres personas. Por grupos deberán intentar dar una buena contestación a unas cuantas preguntas como las que a modo de ejemplo ponemos a continuación:

Los propios alumnos y alumnas, cada grupo, formulará a su vez una pregunta (conociendo la respuesta) para que sus compañeros y compañeras la investiguen.

PREGUNTAS:

- 1.- ¿Quién da y quién recibe las ayudas al desarrollo económico?
- 2.- ¿Por qué algunos grupos piden el 0'7 y más para ayuda al desarrollo? ¿Qué significa eso?
- 3.- Cuando en economía se habla de Norte y Sur, ¿a qué se refieren?
- 4.- ¿Qué imagen tenemos del Sur?
- 5.- ¿Qué tipos de modalidades de ayuda hay?
- 6.- ¿Quién y cómo decide los programas de desarrollo?
- 7.- ¿La ayuda está bien dirigida? ¿Llega a su destino?
- 8.- ¿Cómo mejorar la ayuda?
- 9.- ¿El actual sistema de comercio, a quién beneficia? ¿Cómo?
- 10.- ¿Quién vende las armas? ¿Quién las compra? ¿Para qué?
- 11.- ¿Qué es el desarrollo? ¿Hay diferentes concepciones del desarrollo?
- 12.- ¿Se han dado avances en el desarrollo de los países del Sur?
- 13.- ¿La situación de la población mejora con el desarrollo económico?
- 14.- ¿Ha aumentado o disminuido la brecha entre Norte y Sur?
- 15.- ¿La cooperación entre Norte y Sur, o la ayuda al Sur?
- 16.- ¿Qué políticas económicas promueven el FMI, el Banco Mundial, las Naciones Unidas... para favorecer el desarrollo económico de ciertos países?

- 17.- ¿Por qué se decide ayudar antes a unos países que a otros?
- 18.- ¿Qué podemos hacer ante el empobrecimiento, las desigualdades y la exclusión en las sociedades del Norte y del Sur?
- 19.- Si las cosas siguen como van, ¿qué futuro nos espera?
- ¿Mayor o menor paro en el Norte? ¿Y en el Sur?
 - ¿Mayor o menor brecha entre Norte y Sur?
 - ¿Aumento o disminución del número de gente que padece hambre?
 - ¿Aumento o disminución de conflictos armados en el mundo? ¿De qué tipo serán los conflictos armados?
- 20.- Formula una buena pregunta sobre desarrollo y lánzase como reto a tus compañeros y compañeras. (Para poder evaluar el trabajo de los demás, los que lanzan la pregunta deben tener una idea bastante aproximada de cuál debe ser la respuesta)

Para conseguir más información sobre todo esto, el alumnado se puede poner en contacto con una ONGD. Adjuntamos direcciones de la coordinadora de ONGD en el anexo 4.

Sectas

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Ética. Filosofía. Antropología. Psicología y Sociología
Etapas	ESO (segundo ciclo), Bachillerato
Objetivo	Conocer las características de los grupos sectarios. Hacer un breve estudio comparativo de esos grupos
Área de interés	Libertad de credo
Materiales	Textos dados a continuación
Tiempo	Dos sesiones de 1 hora

PROCEDIMIENTO:

Las alumnas y alumnos deberán colocarse en grupos de dos o tres. En cada pareja cada alumno recibirá uno de los textos (ofrecemos cuatro textos para que el profesor o profesora elija dos, tres o utilice los cuatro). Cada uno de las alumnas y alumnos deberá resumir su texto a su(s) compañero(s) o compañera(s).

Luego, deberán responder a estas preguntas:

- 1.- ¿Qué grupos de los que conocéis pueden ser catalogados como secta destructiva? (El listado de la pizarra dará ideas).
- 2.- ¿A que se dedican esos grupos?
- 3.- ¿Cuáles de sus actividades los convierten en secta destructiva?
- 4.- ¿Qué significa la palabra secta, secta en general, sin centrarnos en secta destructiva?

Al acabar con estas preguntas, las alumnas y alumnos deberán reflexionar si los grupos del siguiente listado (o alguno parecido que la profesora o profesor copiará en la pizarra), son grupos sectarios o no. Si los consideran sectarios, deberán decir si pueden ser catalogados como secta destructiva o no y por qué.

LISTADO: Peña futbolística, cuadrilla de amigos que se junta para ir a tomar unas copas y ligar, testigos de Jehová, Hare Krishna, franciscanos, monjes de clausura, gimnastas de un equipo olímpico, Opus Dei, grupo de vendedores de la editorial Planeta, Proyecto Hombre, El Patriarca, Remar, Intermón, partido político, grupo de jóvenes de partido político, grupo armado de oposición, escuadrilla de élite de un ejército, club de fans de grupo musical...

Grupos no sectarios	Grupos sectarios Sectas no destructivas	Grupos sectarios Sectas destructivas

Textos para el alumno o la alumna A

La eficacia de una propaganda política y religiosa depende esencialmente de los métodos empleados y no de la doctrina en sí. Las doctrinas pueden ser verdaderas o falsas, pueden ser sanas o perniciosas, eso no importa. Si el adoctrinamiento está bien conducido, en la etapa adecuada de postración nerviosa tendrá éxito. En condiciones favorables, prácticamente todo el mundo puede ser convertido a lo que sea.

Aldous HUXLEY.

Fanático es quien se considera, en algún sector de la realidad, poseedor de la verdad absoluta; y cree que quien no asuma esa condición, carece de la plena con-

dición de persona y debe ser excluido de la colectividad al precio que fuere.

Miguel BENZO.

Buscaba grandes hombres y no he encontrado nunca más que monos imitadores de un ideal.

Fredich NIETZSCHE.

Otra tentación muy ordinaria es desear que todos sean muy espirituales, que comiencen a gustar del sosiego y ganancia que es. El desearlo no es malo, el procurarlo podría no ser bueno.

Santa Teresa de Jesús.

(Citas tomadas del libro de Pepe Rodríguez: *Las sectas hoy y aquí*).

Texto B

Si intentamos resumir lo que las sectas y hablamos de sectas destructivas, tienen en común, podríamos centrarnos en tres grandes bloques. Por una parte la secta controla al máximo la información que llega al adepto. Toda la información será filtrada, mediatizada, catalogada y manipulada. Cuanto más manipulada le llegue la información al miembro de la secta más destructiva será ésta. Cuanto más dure el «aislamiento informativo» del adepto, mayor efecto producirá.

Pero más importante que el control informativo es seguramente el control emocional. Todas las sectas ofrecen una gran seguridad emocional a sus adeptos. Dentro de la secta el adepto sabe que tiene la estima y el afecto de sus correligionarios. La afectividad es seguramente el verdadero lazo que une a los individuos con sus sectas. Parte de esa afectividad tenderá a ser encauzada por medio de la sexualidad, por lo tanto las normas en este campo deberán ser bastante claras.

Todos hemos visto como algunas sectas incluso utilizan la sexualidad con fines proselitistas o propagandísticos, con grandes y pintorescas bodas por ejemplo.

La sexualidad dentro de las sectas generalmente suele ser o restringida en el sentido en que a los adeptos se les pide que practiquen la castidad para dedicarse a la secta en cuerpo y alma, o claramente alentada, o sea, a los adeptos se les anima a utilizar la sexualidad como gancho para atraer recursos económicos para el grupo, o para atraer nuevos adeptos, o para reafirmar los lazos afectivos con el líder, o con otros miembros de la secta.

El último pero no menos importante de los bloques a que nos referíamos arriba, es el bloque económico. Las sectas más destructivas controlan la información, la afectividad y la economía de sus adeptos. El adepto acabará entregando todos sus bienes a la secta y todo su trabajo acabará encaminado a conseguir más adeptos y más recursos para su grupo.

Cuanto más controle la información de sus adeptos, cuanto más controle su afectividad, y cuanto más controle su economía, más destructiva será una secta.

*(Pepe Rodríguez Las sectas hoy y aquí.
Ed. Txalaparta.)*

Texto para el alumno o la alumna A**FACTORES QUE DEFINEN LA PELIGROSIDAD DE UNA SECTA.**

La peligrosidad de una secta, y su catalogación como secta destructiva, no viene dada en función de su ideología sino de los métodos que utilice para imponerla. Una secta destructiva será aquella que durante el adoctrinamiento utilice técnicas neurofisiológicas (lavado de cerebro) que acaben despersonalizando al neófito y causándole lesiones psíquicas de mayor o menor cuantía.

Hay diez puntos concretos que nos pueden servir de indicadores para valorar la posibilidad de que un determinado grupo sea una secta destructiva. A saber:

- 1. Ser un grupo cohesionado por una doctrina (religiosa o sociorreligiosa) demagógica y encabezado por un líder carismático, que es la misma divinidad o un elegido por ella; o bien un poseedor de la «verdad absoluta» en cualquier ámbito social.*
- 2. Tener una estructura teocrática, vertical y totalitaria, donde la palabra de los dirigentes es dogma de fe. Los líderes intervienen hasta en los detalles más íntimos y personales de sus adeptos y exigen que sus órdenes sean ejecutadas sin la menor crítica.*
- 3. Exigir una adhesión total al grupo y obligar (bajo presión psicológica) a romper con todos los lazos sociales anteriores a la entrada al culto: padres, pareja, amigos, trabajo, estudios, etcétera.*
- 4. Vivir en una comunidad cerrada o en total dependencia del grupo.*
- 5. Suprimir las libertades individuales y el derecho a la intimidad.*

- 6. Controlar la información que llega hasta sus adeptos, manipulándola a su conveniencia.*
- 7. Utilizar sofisticadas técnicas neurofisiológicas enmascaradas bajo la «meditación» o el «renacimiento espiritual» que sirven para anular la voluntad y el razonamiento de los adeptos; causándoles, en muchos casos, lesiones psíquicas graves.*
- 8. Propugnar un rechazo total de la sociedad y de sus instituciones. Fuera del grupo todos son enemigos (polarización entre el bien-secta y el mal-sociedad), la sociedad es basura y las personas que viven en ella sólo interesan en la medida en que puedan servir al grupo.*
- 9. Tener como actividades primordiales el proselitismo (conseguir nuevos adeptos) y la recaudación de dinero (cuestaciones callejeras, cursos, actividades claramente delictivas). En el caso de las sectas multinacionales, el dinero es enviado, en buena parte, a las centrales de cada grupo.*
- 10. Obtener, bajo coacción psicológica, la entrega del patrimonio personal de los nuevos adeptos a la secta o de grandes sumas de dinero en concepto de cursillos o auditorías. Los miembros que trabajan en el exterior del grupo tienen que entregar todo o gran parte de su salario a la secta, y los que trabajan en empresas pertenecientes al grupo no cobran salarios (las nóminas de esas empresas de la secta sólo son una cobertura legal, ya que nunca se llegan a hacer efectivas -o devuelven luego el dinero- para sus miembros/mano de obra).*

(Este decálogo aparece entre otros en los libros Las sectas hoy y aquí y Tu hijo y las sectas, del periodista Pepe Rodríguez.)

Texto B**TIPOS DE SECTA.**

Lo que todas las sectas tienen en común es que ofrecen a sus miembros una salida, una solución a su soledad. Antes de entrar en la secta, la persona se sentía sola, desorientada, su vida no le llenaba.

Nos estamos refiriendo a personas que entran en una secta siendo adultos. Pero también hay miembros de sectas que fueron introducidos en éstas en su más tierna infancia, por sus padres por ejemplo.

En todos los casos, la secta siempre ofrece a sus miembros una explicación de la realidad, una esperanza, un sentido, una motivación para vivir. Para las personas ajenas a la secta, las ideas en las que se fundamenta la secta suelen ser a menudo absurdas. La gente no se explica cómo personas adultas pueden creerse, por ejemplo, que un cometa les llevará a un mundo mejor, y creérselo hasta tal punto, que son capaces de suicidarse en masa para montar en ese cometa.

Los que no han estado nunca en una secta a veces olvidan, que no son las ideas, las creencias, las que mantienen la cohesión del grupo. La unión de la secta no se basa en la fuerza de un ideario, sino en los sentimientos de amistad, amor o dependencia que se crean entre los miembros de la secta. Entre los miembros y entre éstos y sus líderes.

La gente desde fuera sólo ve la falta de libertad que supone el pertenecer a una secta. Ve que el adepto tiene unos comportamientos repetitivos, ve que el adepto genera recursos para el grupo, no para él... Y muchas veces ni siquiera para el grupo sino para un líder o para un grupo dirigente.

Lo que la gente olvida, a veces, es lo que el adepto obtiene a cambio. El adepto obtiene la satisfacción de

pertenecer a un grupo que funciona, en el que se siente útil, en el que se siente incluso importante y querido. La vida tiene sentido, hay por qué luchar, somos los elegidos, tenemos que conseguir esto y aquello, soy útil a la causa, tengo que serlo más...

... Las sectas han tenido diferentes fachadas según las épocas y los lugares. La manera de entrar en ellas también ha variado.

Cuando se piensa en sectas, mucha gente se imagina a una pandilla de chالados con la cabeza rapada y un tambor canturreando una y otra vez. Las sectas de imitación de ritos orientalistas en realidad están ya bastante pasadas de moda. Las sectas hoy en día tienen más bien fachada de empresa seria o de gabinete de altos estudios de psicología. Es frecuente por ejemplo entrar en ellas pagando un dinero por un cursillo de formación, o por un cursillo de autoconocimiento.

De todas maneras no han desaparecido ni mucho menos las sectas con fachada religiosa. Estados Unidos sigue siendo el mayor productor de sectas del mundo, quizás por la especial idiosincrasia de nuestro país, quizás porque su poder económico le permite exportar incluso sectas y le da cierto atractivo entre ciertas personas que ven en USA el país más avanzado del mundo, el país elegido por los dioses, o el país que mejor puede enseñar modos de comportamiento a los demás, el país líder.

El adepto entra en un grupo sobre todo si previamente cree que las actividades a las que se dedica el grupo son de prestigio. En los noventa, parece ser que las sectas con más éxito son aquellas con fachada científica y de gran solvencia económica. La gente quiere formar parte de una multinacional...

(Life is a Carnival. Larry Hobsbawn.)

El teléfono estropeado

Área o materia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Ética. Filosofía. Antropología. Psicología y Sociología
Etapas	ESO, Bachillerato
Objetivo	Comprensión textos. Transmisión oral
Área de interés	(Según los textos elegidos)
Materiales	Textos dados a continuación (u otros)
Tiempo	30'

PROCEDIMIENTO:

Proponemos aquí una versión del conocido juego infantil: el teléfono estropeado. El profesor o profesora ofrecerá a sus alumnos o alumnas una o varias citas breves (o textos breves). Las citas o textos deberán ser de difícil comprensión o memorización para el alumnado, pero no de excesiva complejidad.

El alumnado se situará en uno o varios corros de unas cinco o siete personas. Cada persona leerá su texto en voz baja sin dejar que la persona a su lado también lo lea. Luego repetirá el texto, lo contará con sus propias palabras a su compañero o compañera de su derecha. Cada persona escuchará el texto de la persona situada a su izquierda y luego lo transmitirá de nuevo oralmente a su compañero/a de la derecha. No se tomarán apuntes.

La breve cita, sufrirá por tanto la erosión de varias transmisiones orales.

Finalmente, se procederá a comparar las últimas versiones de las citas en boca de la última persona a quien han llegado, con el texto original. Los textos originales se leerán después de que la última versión haya sido dicha en voz alta por la persona más distante al punto de partida.

A cada alumno y alumna se les darán una o varias citas, uno o varios textos breves.

Para dar un ejemplo del tipo de citas que se pueden utilizar, hemos reunido el siguiente conjunto:

«Cambridge ha hecho que el descrédito cayera sobre las matemáticas, haciéndolas aparecer en la práctica como una cosa que restringe y atrofia la mente, lo cual es verdad cuando no se enseñan con un propósito expreso de formar el intelecto, a través de ellas, para cosas que están más allá de ellas».

John Stuart MILL. Diario. 1854. Alianza.

Ojo por ojo, y el mundo se quedará ciego.

Gandhi.

«Cuando vemos y sentimos que los seres humanos pueden tener el más profundo interés en lo que pueda acontecer en su país o a la especie humana mucho después de que ellos hayan muerto, y en lo que pueden hacer mientras estén vivos para influir en ese futuro que ellos no verán jamás, no podemos dudar que si éste y otros sentimientos similares fueran cultivados del mismo modo y en la misma medida que la religión, llegarían a constituirse en una religión».

John Stuart MILL. Diario. 1854. Alianza.

«Los remedios para todas nuestras enfermedades se descubrirán mucho después de que hayamos muerto. Y se hará del mundo un lugar idóneo para vivir en él, después de la muerte de muchos de aquellos mediante cuyos esfuerzos se habrá conseguido eso. Es de esperar que quienes vivan en esos días echen la vista atrás y miren con simpatía a sus benefactores, tanto a los conocidos como a los desconocidos».

John Stuart MILL. Diario. 1854. Alianza.

«Ciertamente, uno de los frutos más seguros que cabe esperar de ahora en adelante como resultado del progreso en el conocimiento y en el buen sentido, será que nadie, como no muera en un accidente, dejará esta vida sin haber completado su correspondiente plazo de setenta años».

John Stuart MILL. Diario. 1854. Alianza.

«... Una vida terrenal grata e inocente puede ser de hecho disfrutada por muchos, y podría serlo por todos. Lo que ahora se necesita es el credo de Epicuro, templado por el elemento adicional de un amor entusiasta por el bien común».

John Stuart MILL. Diario. 1854. Alianza.

«Si no andáis prevenidos, los medios de comunicación os harán admirar a los opresores y odiar a los oprimidos».

Malcolm X. (Según una pintada junto a la estación de metro de Astrabudua).

«Dios es mujer y negra».

Pintada en un túnel de Romo, Bizkaia.

«En cuántas cosas ha cambiado el mundo durante la última media docena de años! Libre mercado en lugar de restricción; oro barato, y abaratándose, en vez de caro y encareciéndose; despotismo (en Francia) en vez de libertad; poca población en vez de superpoblación; guerra en vez de paz. Sin embargo, no hay un verdadero cambio en educación, y por lo tanto, todos los otros cambios son meramente superficiales. El mundo sigue siendo el mismo. Un cambio minúsculo en la educación haría del mundo algo totalmente diferente».

John Stuart MILL. Diario. 1854. Alianza.

«Los hombres han nacido los unos para los otros. Por tanto, enséñalos o sopórtalos».

Marco Aurelio. Meditaciones. Siglo II.

«Muchas veces comete injusticia el que no hace nada, no sólo el que hace algo».

Marco Aurelio. Meditaciones. Siglo II.

«La caridad es un sucedáneo de la justicia, como la achicoria del café».

Huang Dong. Cocinero y maestro Zen.

«Mientras otros se pasan la vida hablando de las causas de la Pobreza, yo me la he pasado junto a los pobres, amando a los pobres».

Madre Teresa de Calcuta.

PARA EL PROFESOR O LA PROFESORA:

A ciertas edades el alumnado suele tener cierta afición a los *graffitis*. Se les puede sugerir que a lo largo del curso anoten citas o frases como las arriba indicadas en unas cartulinas preparadas en el aula para ese menester.

Y tú, ¿por qué te mosqueas?

Área o materia	Lengua castellana y literatura
Etapas	ESO (segundo ciclo), Bachillerato
Objetivo	Análisis de texto, teatro. Registro coloquial de finales del siglo XX.
Área de interés	Sexismo, racismo.
Materiales	Texto: <i>Y tú, ¿por qué te mosqueas?</i>
Tiempo	1 hora de análisis texto. (Opcional: ensayos y posible representación)

PROCEDIMIENTO:

Se puede intentar motivar al alumnado para que escriba una breve obra de teatro o para representar fragmentos de obras conocidas que tengan que ver con la violencia, la intolerancia, la solidaridad... Como muestra damos el texto *¿Y tú? ¿Por qué te mosqueas?*, que podría incluso ser usado como base para un ejercicio de escenificación o de teatro leído.

Se pueden usar los textos creados por los alumnos o el texto ofrecido aquí, simplemente para hacer cualquier tipo de análisis literario.

Si se lee este texto en clase, hágase en voz alta, con un reparto de personajes, y que los alumnos y alumnas que lo lean intenten interpretar el texto con el tono más adecuado en cada momento. El alumno o la alumna que interprete el personaje de Abdeslam deberá intentar imitar el acento extranjero de un norteafricano.

Texto: *Y tú, ¿por qué te mosqueas?*

Personajes:

Cuatro miembros de una pequeña ONG local.

Fátima, estudiante de Derecho. (Para sus amigos "Fatty").

Koldo, estudiante de Euskal Filología. (Para sus amigos «Polvo»).

Ricardo, estudiante de CC. Económicas.

Abdeslam, estudiante de Historia, realizando un programa de intercambio de estudiantes internacional. (Para sus amigos «Abdul»).

(El director o directora de la obra, o los actores y actrices, elegirán si conviene cambiar de sexo a algún personaje).

Texto:

Fátima: - ¡Ya nos vale, mira que se nos ocurre escribir una obra de teatro!

Koldo: - Bueno, peores cosas se nos han ocurrido...

Ricardo: - ¿Sí? ¿A quién hay que engañar esta vez?

F.: - Pues no sé. A un jurado.

K.: - Cómo se nota que estudias Derecho. Te crees que engañar a un jurado está chupado.

F.: - Bueno, como siempre, en el fondo a los que nos engañaran es a nosotros. Con la excusa del concursillo, alguien quedará bien, saldrá en alguna foto de prensa y mínimo se saca unas pelotas y una jamada para "deliberar".

Abdeslam: - A ver que me entere yo. ¿Qué estáis diciendo?

R.: - Sí mira, aquí está todo (enseña un papel): «Concurso de relatos para menores de 21». La única menor eres tú Fatimilla. Además el moro, aunque supiera escribir no vale, es sólo para blancos...

A.: - ¡No me llames moro! ¿Qué dices de que sólo para blancos?

R.: - Que hay que estar empadronado, Abdul, no creas que van a dejar que venga un moro listo como tú, que sabe escribir, y les robe el pan a los chavalillos autóctonos.

A.: - ¡El pan! ¡Lo que para mí es pan, para vosotros cervezas!

K.: - ¡Déjame ver el panfleto! ¿De dónde lo has sacado Fatty?

F.: - Del Ayuntamiento. ¿No estamos siempre con que cómo sacar unas pelotas? Pues en vez de tanta rifa y tanta historia, podíamos intentar ganar unas pelotas honradamente... Y no me llames Fatty que parece gordita.

K.: - ¿Estamos tan colonizados que empezamos a pensar en inglés?

R.: (Hablando casi a la vez que Koldo) - Venga Fatty, que honradamente no se saca ni pa' pipas.

F.: - Bueno, entonces no nos interesa, ¿no?

K.: - Lo que pasa es que ninguno del jurado es tío mío que yo sepa. ¿Y vuestro?

R.: - Si tuviera un tío importante a lo mejor estaría currando ya de yuppy y no todavía haciendo una puta carrera. Estaría cobrando una pasta gansa y no aquí, perdiendo el tiempo con vosotros.

F.: - Si tanto pierdes el tiempo no sé para qué vienes.

R.: - Pues al principio venía por ligar. "Seguro que en una ONG de esas tiene que haber un montón de chavalillas con buen corazón, que si quieren ayudar a moros y a negros a lo mejor también me ayudan a mí..." pensé. Pero en seguida vi que las de aquí sois tan estrechas como todas las demás.

F.: - ¡Qué burro eres!

R.: - Yo no soy burro, soy rudo como os gusta a las mujeres...

F.: - En fin, vamos a dejarlo... Lo del concurso no lo digo sólo por lo bien que nos vendría la pasta, para el grupo... podríamos hacer propaganda de ciertos valores. Mirad, el tema es: La tolerancia "Somos diferentes, somos iguales."

R.: - Sí, pero algunos más iguales que otros. En principio los moros y los viejos ya ni siquiera pueden participar en el concursote.

F.: - Mira que eres tonto a veces. No se trata de moros o no moros, ¿no conoces la diferencia entre empadronamiento y nacionalidad? Además poner un máximo de edad me parece muy bien que somos los jóvenes los que estamos en paro.

R.: - Oye bonita, que estar estudiado Derecho no te da derecho a insultar. No soy tan tonto, ¿a que eso es lo de la discriminación positiva que ahora sale tanto en la tele?

F.: - Pues es una buena idea. Hay que aprovechar los temas de actualidad. Y lo de la discriminación positiva está muy bien. Podíamos tomarlo como punto de partida...

R.: - Venga, aprovecha para meter como siempre una cuña feminista.

K.: - Dejad de discutir tíos, mejor que Abdul haga de "negro", se curre una obrilla de esas de ambientación árabe, con mucho exotismo y lo presentamos en la sección de menores de veintiuno con el nombre de Fatty.

R.: - Sí, jeso! Para Abdul el trabajo y para Fatty la fama y las pelis. Y luego, si nos ha visto no se acuerda.

F.: - ¡Ya está bien! Entre todos podríamos hacer algo original, algo en contra del racismo y de paso sacar unas pelis...

R.: - Eso, y si nos toca, abrimos un bar a nombre del grupo y nos forramos contratando a todos los inmigrantes ilegales por una miseria, y nos compramos una sede social en la que sólo puedan entrar los guapos y yo...

F.: - Bueno, si vamos a seguir diciendo chorradas, yo me abro...

K.: - ¿De qué?

F.: - Vale. Ahora ponte a hacer chistes machistas. Primero racistas y ahora machistas...

K.: - Joder qué día tienes hoy Fatty. Vale, venga, orden del día.

R.: - Punto número uno. La pela. Cómo sacar la pela o si no, cómo cerrar el chiringuito.

F.: - Bueno, hasta ahora, la única que ha traído algo nuevo soy yo. Por qué no escribimos un obrilla y si cuela, cuela.

K.: - Vale, y por qué no compramos el cupón del ciego.

R.: - ¿El cupón del morón?

A.: - No, el cupón del Ricastrón.

K.: - No te enfades, Abdul, lo dice porque ciego es lo mismo que morón. Lo que pillas si fumas "jachi", ¿lo pillas?...

F.: - Bueno ya vale con lo del moro, y el morón, estamos en un grupo contra el racismo y bacilláis más con las palabrejas racistas que los putos skin-heads.

K.: - Venga Fatty, que Abdul ya sabe que lo nuestro es cariñoso.

F.: - Sí, pero al final cansa. Que si moro, que si Abdul... Y a mí siempre con lo de Fatty. ¿Por qué no hacemos algo en serio para variar?

A.: - Bueno. A mí la idea esa del concurso no me parece mal, total no tenemos nada que perder.

R.: - Tú igual no Abdul. Pero yo sí: tiempo.

F.: - Vale, pues tú no ayudes.

R.: - Pero qué ibais a hacer sin mí, si soy el único aquí que tiene un poco de sentido común y todavía mantiene una cierta conexión con la realidad...

F.: - Y el único modesto. Por qué no... en vez de estar-nos toda la tarde diciendo chorradas, no empezamos a recopilar ideas, para escribir un buen relato; luego nos vamos a casa, cada uno escribe lo que le salga, y nos juntamos la semana que viene, cogemos lo mejor de cada uno, Mokoldo lo traduce al euskara, que se presentará menos gente, y ya está

K.: - Eso, y luego corremos un estúpido velo, y vamos a la gala de entrega de premios todos los del grupo como bobos, cogidos del brazos, engominaditos y eso, y luego, nos quedamos con la boca abierta cuando vemos que ha habido el pucherazo típico...

R.: - Oye, pues podíamos ir, a lo mejor colocamos algún pin y alguna camiseta.

K.: - Sí, y a lo mejor hasta alguno del jurado se lee alguno de nuestros panfletos, con lo acostumbrados que tienen que estar a leer chorradas, quizás alguno del jurado es el primer mortal que comete la proeza de leerse al completo uno de nuestros interesantísimos panfletos...

F.: - Venga Polvo, recuerda que el lema del grupo es no desanimarse ante la indiferencia de la gente...

R.: - Esto es entermecedor, Fatty deberías escribirlo tú, hay que conmover al jurado, hacerles soltar la lagrimilla.

K.: - Sí, eso es, en plan Dickens; Oliver Twist.

R.: - Muy bien Polvo. Tú sí que controlas, eso es, en

plan Oliver Twist pero en moderno, o sea las miserias del pobre Abdul sin papeles en una ciudad como Vitoria.

K.: - Pero que no se note que es Vitoria, si no, no te comes un rosco...

R.: - Sigamos, Dickens, año 2001 de nuestra era etnocentrista, una fría ciudad al sur de unos pantanos que bien podría llamarse por ejemplo Siboria...

F.: - ¿En plan La Regenta?

R.: - ¿Cuántos folios máximo?

K.: - Seis. Además, no crearás que un jurado es capaz de leerse más de un folio de bobadas escritas por gente que sólo quiere ganarse las 100.000...

R.: - Bueno, eso es verdad, hay que cuidar sobre todo el primer folio. Vale 100.000 pelas.

K.: - O el último. A lo peor son árabes como Abdul y empiezan a leer por detrás...

A.: - No digas bobadas, cómo iban a admitir a un moro en un jurado de blancos.

F.: - Pues en tu país ni siquiera admitirían a una mujer. Seguro que ni las dejan participar.

A.: - Ya empezamos. Con que los árabes sois unos machistas... Para sacar patatas sólo nos queréis.

F.: - Reconoce que sois machistas, todavía no los has reconocido nunca, y es como si un nazi, Hitler, no quisiera reconocer que es racista...

A.: - Nosotros respetamos más a nuestras mujeres que lo que vosotras podríais imaginar en sueños...

F.: - Anda, que todavía me acuerdo de aquel fundamentalista amigo tuyo que dijo que cada pelo que enseña una mujer es una espina que clavamos en el corazón a Allah...

A.: - Más le molestarán a Allah otras cosas que hacen algunas, pienso yo...

R.: - Venga, cortar, dijimos que aquí nada de religión ni de política. Estábamos en lo literario, o sea, cómo ganar las 100.000 pelas.

K.: - Hay que hacer algo mediocre, como hagas algo demasiado bueno, como mucho, te dan el tercer premio.

R.: - Vale, al final parece que has aprendido algo después de tantos años haciendo pira a la Uni.

K.: - Algo habré aprendido, pero no a ganar las 100.000, sino, no estaría aquí...

F.: - Bueno, ¿empezamos ya a dar ideas en serio o qué?

R.: - Venga que íbamos muy bien, Siboria, año 2013, una fría ciudad del norte, de provincias, y el pobre Abdul sin papeles, sin un duro, con hambre después de un duro ramadán...

F.: - Yo preferiría que la protagonista fuera una mujer.

K.: - ¿Una mujer? ¿Qué mujer? ¿Una mora?

R.: - Bueno, también lo podemos hacer con una pobre mujer de la calle, aquí pone no sé qué de... Sí, mira, aquí, CULTURAL, LABORAL, SEXUAL, RACIAL, ETC.

Lo mejor es el etcétera. Todo vale.

K.: - Pues en lo cultural por ejemplo yo siempre me siento discriminado. Nunca puedo hablar en mi lengua porque gente como tú Ricorto no me deja, pasando, pasando...

R.: - Bueno, vale, lo metemos en el cuento: Abdul conoce a un adalid de la cultura vasca, un muchacho que él solo lucha contra la ignorancia monolingüe, y ha conseguido captar a la bella Fatimilla para su causa en favor de las lenguas agonizantes del mundo...

F.: - Pues yo sigo creyendo que una protagonista femenina es mejor. Aquí, y en todo el mundo, las más pringadas siempre somos las mujeres.

R.: - Y dale con el cuento feminista.

F.: - Si no fuera por el machismo, el feminismo no sería una palabra peyorativa. ¿Cuándo vais a entender que el feminismo no busca la superioridad sino la igualdad? Además hay que tener en cuenta la pluralidad de opiniones dentro de él, y eso tiene mucho que ver con el tema del concurseo: "Somos diferentes, somos iguales".

R.: - Pero bueno, tú de qué te quejas, ¡seamos europeos! Si hubieras nacido en Morolandia, entonces sabrías lo que es el machismo.

A.: - Y dale.

F.: - Yo sé de que me quejo.

R.: - Bueno está bien. Una mujer... A ver qué ponemos... Vamos, por lo laboral... «Una madre de familia viuda...» ¡No!, ¡mejor!, su marido es alcohólico y la pega y la viola constantemente, y ella tiene que trabajar en lo de la patata, y allí conoce a Abdul, joven inmigrante de sólida fe muslim, se enamora de él y...

K.: - Vale, vale, Very good! Da-Gooten! Venga... ¿cómo juntamos cultural-laboral-sexual-racial con el etc.?

R.: - Sí, sobre todo con el etc.

F.: - El etc. puede ser algo de tu carrera. Eso tan interesantísimo que siempre que bebes quieres dar la chapa, eso de cómo fluyen los capitales de donde más se necesitan a donde más rendimiento dan a nivel mundial. Y por eso unos tanto y otros tan poco... A lo mejor, si conviertes tus teorías en literatura nos dan el primer premio, luego, encima, lo presentas como tesis doctoral y te ponen un cum laude y todo...

R.: - Con eso, nos comemos menos que si Polvo explicara en plan literario lo duro que es la vida del que quiere vascoparlar en Vitoria.

F.: - Bueno, ahora en serio... Yo creo que la protagonista podría ser una mujer joven, en serio, los problemas ante el mercado de trabajo y todo eso, pero...

R.: - Joven y fea, así, de paso, metemos lo de la discriminación sexual por razones de pintas, y de paso, si es gitana o negra, la racial, y de paso, si cuida vacas, la discriminación por razones de olores... ¿Nos queda alguna?

F.: (Con tono cortante) - Sí: la discriminación por razas de gilipollez.

K.: - Venga Fatty, no te enfades, que yo te apoyo. «Una joven que va a pedir trabajo y le exigen que si quiere el trabajo, tiene que estar siempre en minifalda...» Y encima, tiene que subirse siempre a escaleras para bajar las botellas más caras, para que los clientes hagan gasto...

F.: - ¿Y por qué no al revés? ¿No has visto a Demi Moore en "Acoso"?

R.: - Muy bien, Polvo, eso es, introduzcamos en el éctera algún rollete sexual, que si no, no vende.

K.: - No, hombre, no, erotismo, no. ¡Qué va a vender a estas alturas! Además igual hasta te lo censuran. ¡Cómo van a publicar los del Ayuntamiento algo con rollete sexual incluido. ¡Que esto no es Hollywood! Aquí nada de violencia + sexo = money, money & money. Aquí cultura es gastronomía... Es mucho mejor lo del heroísmo... Yo prefiero a Abdul salvando a la dama en apuros de su marido, el alcohólico. Hay que recuperar a Dickens. En un concurso como estos o Dickens o no te comes nada... Un poco de acción sí vale: «Violencia en el patatal».

F.: - Creía que querías ir de underground, a lo William Burroughs, no «La familia Pascual Duarte» estilo afro-alavés.

K.: - No, no, espera, hay que ir de legaloides, que este concurso es oficial, no para un Gaztetxe.

R.: - Bueno, parece que ya lo tenemos todos más claro. Ahora sólo nos falta que Abdul le ponga el toque de exotismo imprescindible... Venga, Abdul, ¡cuéntanos uno de las mil y una noches!

A.: - Van dos al dentista, un bilbaíno y un moro, dice el bilbaíno, sácame las caries sin anestesia, y dice el moro, a mí sácame la cara, que éste no para de meterse conmigo.

K.: - Joder, Abdul, la gente no sabe de dónde sale tanto chiste malo y resulta que todos vienen del norte de África a través de ti.

R.: - En una patena. Eso es, hay que apuntar lo de la patena, "el moro heroico llegó de África en una patena para salvar a la mujer patatera del alcohólico".

A.: - Se dice patera y no patena, que es otra cosa. Y no es para tomárselo a broma.

K.: - Me gustaba más cuando en los cuentos los moros iban a caballo. ¿Sabíais que el Cid después de muerto...?

F.: (En tono cortante) - ¡Bueno! ¡Está visto que con vosotros no se puede hacer nada! ¡Lo haré yo sola y si me tocan las 100.000... ¡Que os den! ¡O nos ponemos a escribir algo o...! ¡Venga, poneos a escribir algo durante diez minutos por lo menos!

(Los actores se quedan unos 30" totalmente inmóviles en gesto de estar los cuatro escribiendo. Bruscamente se vuelven a mover y se cruzan estas dos frases):

K.: - ¡Qué bonito es el silencio!

F.: - Cuando sólo ha durado tres segundos no tanto.

(Otros pocos segundos estáticos, en posición de estar trabajando. Luego la acción se reanuda...)

R.: - Bueno, venga. A ver qué tienes tú Fatty, que el papel de Polvo está más limpio que el bolsillo de un parado.

K.: - En cambio el tuyo está sucio como el alma de un evasor de divisas, había que escribir ideas, no entes abstractos en forma de garabatos.

F.: - Bueno, ya vale, aquí los únicos que hemos escrito algo somos Abdes y yo. Vosotros habéis estado mirando a las musarañas.

K.: - Pero pensar hemos pensado mucho. A ver, Abdul, qué has puesto.

A.: - Nada, son unas aleyas. Están en árabe. Así, de memoria, lo primero que se me ha ocurrido.

R.: - Oye pues no es mala idea. Puede quedar muy erudito con citas del Corán. Una pequeña cita, una pequeña historia, una pequeña cita, una pequeña historia, y al final otra cita, y Allah es grande, tomad 100.000 pesetillas, Allah es todopoderoso.

A.: - Bueno si no te gusta dilo y vale. No me gusta que hables así, bacilando de todo y de lo que es sagrado. Ya lo sabes.

R.: - Pero si no me he metido contigo, Abdul, de verdad que me parece una buena idea. Además, a mí se me había ocurrido algo parecido. Coger la Ley de Extranjería, que la tiene Fatty, sacar párrafos e inventar pequeñas historias derivadas de esos párrafos, o sea, un artículo de la Ley, y al pobre Abdul sin papeles, en una pequeña anécdota, otro artículo, otra anécdota, y así hasta el folio seis. Al final, un final feliz, el alcohólico se muere y Abdul se casa con la viuda, consigue los papeles, y colorín colorado...

K.: (Adoptando un tono exageradamente grave al empezar la frase) - Yo, desde mi punto de vista abertzale-sozialista... había pensado algo menos menchevique. A lo mejor lo hago en euskara, como decía antes Fatty, y si gano que os den, claro, que seguro que los del jurado son del PNV... Algo en plan rural, simpático... Nada de tragedias que no gustan nada a los que llevan trajes. Ni aunque acaben bien.

F.: - Bueno, veo que no os interesa nada lo mío.

R.: - Que sí, Fatty bonita lee tus cositas, que seguro que son preciosas.

F.: - No quiero. No las voy a leer... Ya veo que no os interesa. Ya veo que preferís seguir bacilando con vuestras chorradas...

K.: - ¡Que no!, Fatty, ¡Que no! ¡Venga Fatty, leenlos!

R.: (Estirando hacia adelante los labios con gesto muy cariñoso) - Sí, venga, Fatty... ¡por favor!

F.: (Muy seria) - ¡No me da la gana!

K.: - ¿Por qué?

F.: (Enfadada) - Porque estoy hasta las narices de vues-

tras chorradas y porque estoy hasta las narices de que me tratéis como si fuera una niña pequeña.

K: - Pero si te tratamos a la mejor de todas. Eres nuestra Fatty, la alegría del grupo, la que hace la comida cuando nos vamos de excursión.

F: (Muy enfadada) - Aquí la que se va de excursión soy yo. AGUR!

(La actriz que da vida al personaje de Fátima recoge sus cosas y se va muy seria).

R: - ¿Qué mosca le habrá picado?

K: - ¡Va, déjala, tendrá la regla!

R: - Venga sí, vamos a dejarlo, yo traía el tema de las pegatinas. Ya tengo dónde hacerlas, tengo los dibujos, sólo me faltan las pelus, como siempre.

K: - ¿Las pelus? ¿Por qué no nos presentamos a ese concurso literario tan moñoño del Ayuntamiento.

R: - Porque la llevamos más clara que un ginecólogo guapo en el País de Abdul.

A: - Yo también me voy. Agur.

K: - ¡Eh! Y tú, ¿por qué te mosqueas?

Preguntas para el análisis del contenido del texto:

- 1.- ¿Es creíble que unas personalidades como las de algunos de los protagonistas se refugien en una ONG que trabaja por la tolerancia en contra del machismo y sobre todo en contra del racismo?
- 2.- Cuando ciertos personajes hacen chistes machistas o racistas, ¿se les puede considerar por ello racistas o machistas? ¿Hasta qué punto?
- 3.- ¿Crees que hay algún personaje que se ría de sí mismo? ¿Cuándo?
- 4.- El hecho de que el autor haya elegido a cuatro personajes jóvenes y universitarios, ¿tiene alguna relevancia? ¿Qué tipo de personajes hubieras elegido tú?
- 5.- ¿Podríamos calificar al autor de machista o racista? ¿Por qué? ¿Y a los personajes?

Dos sentencias

Área o materia	Lengua castellana y literatura
Etapa	ESO (primer ciclo)
Objetivo	Discutir sobre el tema de la igualdad ante la ley
Área de interés	Sexismo. Coeducación
Materiales	Textos, dos artículos de estilo periodístico
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

El profesor o profesora repartirá los siguientes textos. Aunque han sido creados *ad hoc*, podrá decir que son dos artículos de prensa. Puede repartir los textos por parejas, para que cada cual lea un artículo y lo resuma con sus propias palabras a su compañero o compañera.

Posteriormente, se procederá a comentar cuestiones como las que vienen indicadas a continuación de los dos breves textos.

La sentencia de la minifalda.

Agencia EJE. En Alcántara de la Sierra, provincia de Albainete, un juez dictó el pasado jueves sentencia absolutoria en favor de H.A.M. dictando orden de que las costas judiciales recayeran sobre la demandante M.I.S.

La señorita M.I.S. había denunciado a H.A.M. por agresión. En sus declaraciones ante el juez afirmó que H.A.M. le había hecho comentarios de mal gusto y le había tocado el culo (sic) sin su consentimiento.

Por su parte, H.A.M. alegó que efectivamente se había dirigido hacia la demandante, pero que sus comentarios habían sido siempre "halagadores". Respecto al delito contra la libertad sexual, H.A.M., añadió que la vestimenta de la demandante, una vistosa minifalda roja, animaba a cualquier hombre "bien plantao", como él, a la alabanza y a la caricia.

El juez, alabó la belleza de la demandante, pero falló en su contra, sentenciando que el delito contra la libertad sexual no había quedado suficientemente probado ya que la distinción entre "tocamiento agresivo" y "caricia" cae dentro del terreno de lo subjetivo.

La sentencia del descapotable rojo.

Agencia EJE. En Torrebella, provincia de Castejón, una jueza dictó el pasado jueves sentencia condenatoria contra O.I.N.

El demandante Sr. C.A.R. había denunciado a O.I.N. por un delito de faltas. En sus declaraciones ante la Jueza afirmó que O.I.N. le había lanzado frases insultantes a consecuencia de las cuales se despistó y colisionó su vehículo contra otros estacionados en la zona.

Por su parte, O.I.N. alegó que efectivamente le había lanzado frases al demandante pero que estas eran "halagadoras". Alegó que frases como: "Chulazo", "Vaya cochazo que les has sacao a los curritos" o "torero", son simplemente admirativos hacia "alguien que ha conseguido comprarse un coche que vale más de lo que voy a ganar yo en toda mi vida cuando encuentre trabajo".

La jueza alabó la expresividad verbal de O.I.N. pero en su sentencia estableció que "no se debe molestar a un ciudadano por el mero hecho de poseer un bien mueble u otro". Asimismo, la jueza dijo que "uno de los mayores males de este país es la envidia".

El acusado O.I.N., que se declaró insolvente, deberá cargar con las costas procesales y pagar la reparación de todos los vehículos afectados.

PREGUNTAS:

¿Estos artículos periodísticos, te parecen bien redactados?

¿Alguna de las anteriores sentencias te parece verosímil?

Si tú fueras el juez o la jueza, ¿qué sentencia dictarías en cada uno de los casos? ¿Por qué?

JUEGO DE ROLES:

(Expresión oral, los alumnos y alumnas, deberán intentar hablar al nivel que se espera de unos letrados).

Tres personajes:

1. el abogado o la abogada del demandante o de la demandante,
2. el abogado o la abogada del acusado o de la acusada, y
3. el juez o la jueza

REDACCIÓN:

Los alumnos y alumnas deberán intentar volver a redactar los anteriores artículos de manera que el desenlace de la historia sea el contrario, de manera que el juicio lo gane la otra parte. Luego compararán los artículos escritos de una manera, en la que gana una parte, y los artículos dados, en los que ha ganado la otra parte.

Stop Volden & The guardian angels

Área o materia	Lengua castellana y literatura. Ciencias Sociales, Religión o alternativa a la Religión
Etapas	ESO
Objetivo	Pensar en actividades de tiempo libre en defensa de los Derechos Humanos
Área de interés	Educación para la Paz
Materiales	Textos (dados a continuación)
Tiempo	1 hora

El objetivo es hacer reflexionar a los jóvenes sobre distintas alternativas de ocio y en especial sugerir la posibilidad de colaboración con distintas ONGs o de crear su propia ONG.

Junto a las preguntas de esta práctica, se les puede adjuntar un listado de las distintas ONGs en las que trabajan jóvenes. (Ver Anexo 4)

PROCEDIMIENTO:

Se divide la clase en grupos de cuatro o cinco personas. Se reparte a los grupos una hoja con las preguntas señaladas más abajo y se pide a cada grupo que discuta sobre ellas. Cada grupo tiene que anotar los principales puntos en que se basa la discusión. Al final, los grupos compartirán lo anotado en sus hojas con los demás grupos.

Se da un tiempo límite para que los grupos discutan y preparen sus hojas. Media hora por lo menos.

Textos para el alumnado.

STOP VOLDEN (Dinamarca)

En otoño de 1993 cinco jóvenes de Copenhague se reunieron para intentar cambiar la pasividad de la gente ante los incidentes violentos que estaban ocurriendo, especialmente entre adolescentes. "Decidimos hacer un esfuerzo para convencer a los jóvenes de que la violencia no es la respuesta".

Los comienzos

Un amigo nuestro recibió seis navajazos y casi murió. Después de eso, decidimos organizar un concierto contra la violencia. Poco después de eso, varios jóvenes acuchillaron a otra persona y en esta ocasión la víctima murió. Entonces enviamos una nota a la prensa y pronto en todo el país nos conocían como los adolescentes llamados "Detén la violencia"

Objetivo

Nuestro objetivo era la juventud de Dinamarca, de entre 12 y 25 años, pero pronto nos dimos cuenta de que no era suficiente dirigirse a jóvenes. Teníamos que trabajar con aquellos que rodean a la gente joven: padres, profesores de escuela, clubes de jóvenes, policía, amigos, etc. Sólo después de despertar la conciencia

de ese grupo de gente podíamos esperar resultados

Después de nuestro primer concierto, 1.500 personas tuvieron la oportunidad de unirse a nuestro movimiento enviándonos postales especiales con su nombre, dirección, edad, etc. Descubrimos que los eventos culturales, como los conciertos eran efectivos para expresar nuestra preocupación y nuestros problemas comunes.

Otra forma de acceder a la juventud fueron las instituciones. Empezamos a recibir invitaciones de colegios para ir a reuniones y poco después descubrimos que tenía mucho más éxito, si hablábamos directamente con la gente. Así que decidimos dar charlas a lo largo del país. Después de que la prensa publicara información sobre nuestra charlas, la demanda creció rápidamente.

Para más información contactar:

*Foreningen Stop Volden
Norre Volgade 23, 1 Floor
DK- 1358 Copenhagen K.
Denmark*

THE GUARDIAN ANGELS (UK)

Los pioneros del proyecto fueron jóvenes de Inglaterra que contactaron con "los ángeles guardianes" de Nueva York, donde el movimiento fue fundado en 1979. "Yo, Colin Hatcher, fui uno de esos jóvenes de Londres que contacté con el grupo de Nueva York y fui uno de los primeros miembros cuando el proyecto se instaló en Londres en 1989".

Los comienzos

A lo largo de 1988 las calles de Londres, como muchas grandes ciudades se estaban volviendo más y más violentas. Los jóvenes se veían envueltos en peleas callejeras. El mayor problema era el racismo y la intolerancia. Había bandas de jóvenes blancos, negros y asiáticos. Particularmente violentos eran las grandes bandas racistas y los hooligans. El sábado por la noche solían deambular por el metro buscando problemas.

En 1988 proliferaron las bandas de adolescentes, que armados con navajas abordaban el metro y robaban entre estación y estación a todos los pasajeros. La violencia contra las mujeres también se había incrementado y la falta de seguridad en los metros lo hacía un paraíso para los violadores. Como consecuencia cada vez más mujeres, especialmente adolescentes, se negaban a viajar solas por la noche.

«La mayor parte de la gente ve la televisión o lee los periódicos y dice ¡Oh, qué cosas tan terribles suceden!

pero no HACEN nada. Nosotros queríamos hacer algo para unir a los jóvenes y que las ciudades sean más seguras. Así que contactamos con Los Ángeles Guardianes de Nueva York y les pedimos que vinieran a Londres para enseñarnos a ser Ángeles Guardianes también».

Objetivo

El objetivo eran los jóvenes de la ciudad, ¡todos! Queríamos reunir chicos y chicas de todas las razas, religiones, culturas y opiniones políticas.

Los Ángeles Guardianes básicamente caminan por las calles y viajan en los trenes y ayudan a la gente a llegar a salvo a casa. Cuando hacemos "nuestras patrullas de seguridad" como las llamamos, llevamos un uniforme que consiste en una boina roja y una camiseta blanca. Cuando vemos a jóvenes que andan buscando problemas, procuramos hablar con ellos pacíficamente y evitar siempre las broncas. Así la gente nos reconoce y viene a hablar con nosotros. También repartimos folletos sobre el grupo para animar a la gente a que se una.

Para más información contactar:

The Guardian Angels

Europe Office

von der Tann Strasse 1

D-20259 Hamburg

Germany

Texto para el profesorado. (Este texto puede también ser puesto a disposición del alumnado)

¿QUÉ SE HACE EN EUROPA? ¿QUÉ PUEDO HACER YO?

Los alumnos y alumnas son conscientes de los fenómenos que la actual sociedad está sufriendo: racismo, intolerancia, antisemitismo y xenofobia ante emigrantes y refugiados de países del Este o de países del Sur. Los jóvenes piensan muchas veces que a los adultos no les interesa resolver estos problemas. Si bien es cierto que existen muchos intereses contrapuestos, no lo es menos que una ingente cantidad de personas lucha a diario para solucionar los conflictos. Esta actividad trata de que los alumnos y alumnas conozcan la labor que se realiza desde las Organizaciones no Gubernamentales y diversos colectivos de ayuda o desde las propias instituciones, y la labor que ellos pueden desarrollar.

Tradicionalmente el papel de los jóvenes en la educación ha sido limitado. Sin embargo son los jóvenes quienes pueden influir, en mayor medida que los adultos sobre otros jóvenes. Hace algunos años las campañas dirigidas a jóvenes comenzaron a ser protagonizadas por jóvenes. Ej.: "Todos contra la droga".

En 1993 el Consejo de Europa sacó a la luz ALIEN 93, una publicación dirigida a jóvenes para combatir el racismo y la intolerancia.

En 1995 se publica el "Pack educativo" también inserto en la Campaña Europea de la Juventud.

La campaña "Todos diferentes, todos iguales" que el Consejo de Europa ha lanzado, trata de promover una nueva sociedad basada en la igualdad y la tolerancia entre sus miembros.

Respecto al tema de la educación de tiempo libre, seguramente merece mucho mayor espacio en la escuela del que hoy en día recibe. Mientras por una parte se intenta que en el futuro el tiempo de ocio sea mayor que el actual, por otra parte, la escuela sigue pensando más en el futuro laboral del alumnado que en su futuro tiempo de ocio.

Saber aprovechar el tiempo libre (y a veces como en el caso de los parados es muy importante), no es una habilidad frecuente hoy en día. A pesar de todo, se sigue prestando poca atención al asunto.

CONCLUSIÓN:

Esta actividad es una introducción para que los alumnos y alumnas piensen sobre la metodología de la educación entre iguales y sobre si es algo en los que les gustaría participar. Al final, el profesor o profesora debe dejar suficiente tiempo para que los grupos expresen su opinión, se hagan reflexiones generales y comentarios. ¿Tenemos algún grupo así en nuestro país? ¿Qué ONGs o grupos, políticos o de parroquia por ej. conoces que lleven a cabo algún tipo de acción para luchar por un mundo más justo?

Preguntas para el alumnado:

- ¿Qué significa para ti la palabra “igual”?
- Haz una lista de las cosas que ayudan a la gente a aprender y una lista de las cosas que hacen difícil aprender.
- Di algo sobre alguien de quien hayas aprendido cosas. ¿Qué cosas?
- ¿Quién te ha influido más y quién menos?
- ¿Qué piensas sobre la idea de que la gente joven aprenda de la gente joven? (educación entre iguales). ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de este tipo de educación?
- ¿Crees que en la escuela se debería aprender cosas sobre qué hacer en el tiempo libre?
- ¿Crees que tus amigos y amigas y tú, aprovecháis bien el tiempo libre? ¿Qué se podría hacer que no se hace?
- ¿Se pueden realizar actividades de tiempo libre satisfactorias por muy poco dinero? ¿Cuáles?
- Diseña, programa un buen fin de semana junto a tus amigos y amigas con el presupuesto más bajo posible. (Evitando todo consumo superfluo.) Compáralo con un fin de semana típico.

(Testimonios extraídos y traducidos de *Domino*, manual educacional publicado por el Consejo de Europa).

Análisis CODA

Área o materia	Tutoría
Etapas	ESO (segundo ciclo), Bachillerato
Objetivo	Mejorar el funcionamiento del grupo.
Área de interés	Solidaridad
Materiales	Texto
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO

Hay muchas formas diferentes de conseguir que las personas y los grupos reafirmen su actual situación de forma que los planes que se propongan realizar sean realistas y por lo tanto factibles. El análisis CODA es uno de estos métodos.

Este análisis es útil a la hora de que las personas tomen decisiones, o de que un grupo decida iniciar un proyecto.

CODA significa: Cualidades, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.

Cada alumno o alumna debe hacer un análisis personal del CODA de su propia organización o grupo (la clase). Deberá hacer un listado de cualidades, oportunidades, debilidades y amenazas:

Cualidades	Oportunidades	Debilidades	Amenazas

Los alumnos deben de pensar en un proyecto de mejora del funcionamiento de la clase, del grupo. Pueden pensar o escribir sobre ello. Los alumnos y alumnas se colocan por parejas o grupos pequeños para poner sus pensamientos y sentimientos en común tratando de dedicar un tiempo igual a cada uno de los cuatro aspectos. Podría ser cronometrado para que cada persona se haga una idea del tiempo disponible.

Este análisis de CODA es útil para construir estrategias apropiadas para el desarrollo de cualquier proyecto futuro.

El análisis CODA puede usarse dentro de **organizaciones** para establecer las circunstancias y conformar un plan de futuro pero, cuando se usa con grupos u organizaciones, es preferible que primero cada individuo realice su propio análisis **personal**.

Es un buen método para que la gente piense sobre su grupo y organización y para que hagan un análisis crítico sobre lo que pueden conseguir, y qué **ayudas** pueden dar y necesitar.

Discusión silenciosa

Área o materia	Lengua castellana y literatura. Religión o alternativa. Ética
Etapas	ESO
Objetivo	Discutir sobre temas relacionados con Derechos Humanos.
Área de interés	Racismo, intolerancia
Materiales	Cartulinas, rotuladores, celo
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

Racismo, odio a los gitanos, intolerancia y xenofobia, ¿qué son para mí?

La regla básica es que nadie habla durante el ejercicio.

Los alumnos y alumnas se sientan en el suelo o alrededor de una mesa en grupos de cuatro, con cuatro cartulinas en medio. En cada cartulina el profesor o profesora escribe una de las siguientes frases o palabras:

RACISMO

ODIO A LOS GITANOS

INTOLERANCIA

XENOFOBIA

Se pide a los alumnos y alumnas que escriban cualquier cosa que venga a su mente o que asocien con la palabra de la cartulina. También pueden escribir sobre algo que ha escrito otra persona de su grupo previamente en la cartulina. Pueden dar contraargumentos, hacer líneas que conecten unas palabras con otras, hacer preguntas, etc. La principal regla es que NADIE PUEDE HABLAR.

También pueden escribir varios al mismo tiempo.

Se indica que la discusión termina después de diez minutos o cuando todo el mundo deje de escribir. Después de la sesión en silencio hay tiempo para una discusión verbal. Se colocan las cartulinas en las paredes para que todo el mundo pueda ver lo que han escrito los otros grupos. Se pueden hacer preguntas o pedir aclaraciones sobre algo que se haya escrito.

La discusión puede explorar los tópicos que se repiten en todos los grupos, los pensamientos y sentimientos que se han tenido durante ella y la sensación que les ha producido estar en silencio.

CONCLUSIÓN:

Esta sesión puede ayudar especialmente a la gente que tarda tiempo en expresar sus opiniones o a quien le resulta difícil hablar en público. Una discusión silenciosa puede ser muy útil para descubrir los tópicos.

¿En qué lado estás? I

Área o materia	Lengua castellana y literatura. Ética. Religión o alternativa
Etapas	ESO
Objetivo	Discutir sobre temas relacionados con Derechos Humanos.
Área de interés	Racismo, intolerancia, Derechos Humanos
Materiales	Aula o sala con cuatro esquinas
Tiempo	1 hora

Objetivos:

- Cambiar o poner a prueba los puntos de vista de los participantes sobre el racismo, la intolerancia, etc.
- Hacer que los participantes se den cuenta del papel que juegan como miembros de la sociedad.
- Conseguir que los participantes expresen sus opiniones.
- Hacer que los participantes se den cuenta de las diferencias que trae consigo pensar en grupo.
- Romper barreras de comunicación y animar a que todo el mundo hable.
- Hacer que los participantes se den cuenta de cuántas veces tomamos una decisión rápidamente y cómo la defendemos ferozmente siendo incapaces de aceptar la opinión de otra persona.

Materiales:

Espacio despejado, para que la gente pueda moverse libremente por la sala o el aula.

Cuatro símbolos en las cuatro esquinas de la clase, indicando cuatro posiciones:

- √√ totalmente de acuerdo
- √ de acuerdo
- xx totalmente en desacuerdo
- x en desacuerdo

PROCEDIMIENTO:

Todas las personas se colocan en el centro de la habitación mientras que se hace una afirmación, por ejemplo, sobre el racismo. Puede ayudar que las afirmaciones estén colocadas en una cartulina en la pared (o en la pizarra). Las afirmaciones pueden ser también sexistas o de cualquier otro tipo.

Posibles afirmaciones:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Todo el mundo tiene prejuicios.</i> • <i>Es mejor ser negro que ser gay o lesbiana.</i> • <i>Los gitanos no quieren integrarse en la sociedad.</i> • <i>El amor puede solucionar cualquier problema.</i> • <i>Los inmigrantes quitan trabajo a los que están aquí.</i> • <i>Nuestro país es el mejor; nosotros y nosotras, los mejores.</i> • <i>Si las mujeres hubieran gobernado, mejor hubieran ido las cosas.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>La propiedad privada es un robo.</i> • <i>«Todos tenemos los mismos derechos» es una utopía.</i> • <i>Si torturando a un terrorista se captura a otros y se evitan muertes, la tortura es un mal menor.</i> • <i>Al delincuente, mano dura. Quien la hace, la paga.</i> • <i>Delincuencia es sólo lo que fastidia a los poderosos.</i> • <i>Los gays están más discriminados que las lesbianas.</i> • <i>La discriminación por motivos de sexo hoy en día en nuestro país ya no existe, es historia.</i> |
|--|---|

Los alumnos y alumnas deben pensar sobre la afirmación durante medio minuto y luego elegir la esquina que representa la respuesta a la afirmación. Nadie debe quedarse en el centro o entre dos posiciones. Todo el mundo debe elegir. Una vez en una esquina, la gente debe elegir una pareja con alguien de su misma esquina para discutir la afirmación (3 minutos).

Entonces empieza la discusión con alguien de la esquina opuesta. Después se dará la orden de que cada uno ocupe la esquina que refleje su opinión. Esta puede o no haber cambiado.

¿En qué lado estás? II

Área o materia	Lengua castellana y literatura. Ética. Religión o alternativa
Etapas	ESO
Objetivo	Discutir sobre temas relacionados con Derechos Humanos
Área de interés	Racismo, intolerancia, Derechos Humanos
Materiales	Aula o sala con cuatro esquinas
Tiempo	1 hora

Objetivos:

- Cambiar los puntos de vista de los participantes sobre el racismo, la intolerancia, etc.
- Hacer que los participantes se den cuenta del papel que juegan como miembros de la sociedad.
- Conseguir que los participantes expresen sus opiniones.
- Hacer que los participantes se den cuenta de las diferencias que trae consigo pensar en grupo.
- Romper barreras de comunicación y animar a que todo el mundo hable.
- Hacer que los participantes se den cuenta de cuántas veces tomamos una decisión rápidamente y cómo la defendemos ferozmente siendo incapaces de aceptar la opinión de otra persona.

PROCEDIMIENTO:

Este ejercicio es una variante del anterior.

Los participantes deben imaginar que en una esquina de la habitación hay un signo "+" y en otra un "-"

El profesor o profesora explica a los alumnos y alumnas que va a leer algunas afirmaciones y aquellos participantes que estén en absoluto desacuerdo deberán moverse a la esquina de la habitación con el signo "-" y los que estén totalmente de acuerdo, a la esquina con el signo "+". Los que no tienen opinión o estén indecisos deben quedarse en el medio, pero no podrán hablar.

Se lee la primera afirmación.

Afirmaciones (para más ejemplos, ver el ejercicio anterior).

- | | |
|--|---|
| • <i>Todo el mundo tiene prejuicios.</i> | • <i>Los inmigrantes quitan trabajo a los que están aquí.</i> |
| • <i>Es mejor ser negro que ser gay o lesbiana.</i> | • <i>Nuestro país es el mejor; nosotros y nosotras, los mejores.</i> |
| • <i>Los gitanos no quieren integrarse en la sociedad.</i> | • <i>Si las mujeres hubieran gobernado, mejor hubieran ido las cosas.</i> |
| • <i>El amor puede solucionar cualquier problema.</i> | |

Una vez que todo el mundo está en su sitio se pide a los de las esquinas, por turno, que expliquen por qué han elegido esa posición. Tienen que intentar convencer al resto del grupo de que tienen razón y de que deben unirseles.

Cuando todo el mundo ha hablado se invita a que todo el que quiera cambie de posición.

Ahora se lee una segunda afirmación y se repite el proceso.

A modo de CONCLUSIÓN:

Se comienza haciendo las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te has sentido durante el ejercicio?
- ¿Ha sido difícil elegir? ¿Por qué?
- ¿Ha sido difícil estar delante de los demás y no poder hablar?
- ¿Qué argumentos se han usado, aquellos basados en la razón o aquellos que llaman a los sentimientos?
- ¿Hay algún parecido con lo que la gente ha dicho y ha hecho en este ejercicio y la realidad?
- ¿Crees que en la realidad ocurre a veces que sólo se escuchan las opiniones más radicales?
- ¿Es difícil cambiar de opinión?
- ¿Son válidas las afirmaciones?
- ¿Crees que el ejercicio es útil?

Se puede explicar el hecho de que en la comunicación entre la gente, todos entendemos cosas diferentes ante la misma afirmación. Es normal cambiar de opinión. No existe necesariamente una actitud o una opinión correcta. Lo importante es comprender las razones que motivaron dicha actitud. Se pretende que el alumnado llegue a cierto tipo de conclusiones. Se intentará que se expliciten dichas conclusiones.

Arte creativo

Área o materia	Lengua castellana y literatura. Plástica y Visual
Etapas	ESO
Objetivo	Discutir sobre temas relacionados con Derechos Humanos
Área de interés	Educación en Derechos Humanos
Materiales	Texto dado y materiales para pintar y dibujar
Tiempo	1 hora

El arte creativo es una forma de que los alumnos y alumnas exploren su imaginación y reafirmen su potencial. La creatividad se expresa a través de muchos lenguajes y es tan variada como lo es la gente. Puede ser una forma de expresión alternativa para miembros de un grupo a los que les es difícil expresarse durante las discusiones. Aquí se describe un ejemplo: ESCRIBIR POESÍA

PROCEDIMIENTO:

El profesor o profesora comienza la sesión leyendo un poema en voz alta, una canción, una historia, un proverbio, etc. y el significado que éste tiene en su vida. El profesor o profesora explica que todos hemos leído frases, poemas o escuchado canciones que expresan nuestra situación actual, nuestros sentimientos y esperanzas para el futuro. En este ejercicio se les pide que escriban en el papel sus propios poemas e historias sobre el racismo, xenofobia, odio a los gitanos, discriminación de la mujer o intolerancia. Sobre sus propias experiencias o las de otros.

Ejemplos de textos en verso y prosa:

Prosa

La mano de Tayo.

Tayo Huikei vivía en un templo situado al norte de Japón. Uno de sus discípulos se lamentó de la avaricia de su mujer. Tayo fue a buscar a la mujer del discípulo y le puso delante de su nariz el puño cerrado.

«¿Qué quieres decir con esto?» preguntó asombrada la mujer.

«Supón que mi puño fuera siempre así. ¿Cómo lo definirías?» le dijo Tayo.

«Deforme» respondió ella.

Entonces Tayo abrió la mano delante del rostro de la mujer y dijo: «Y ahora supón que fuera siempre así. ¿Qué dirías?»

«Que es otro tipo de deformidad» dijo la mujer.

«Si comprendes esto,» concluyó Tayo «eres una buena y sabia mujer». Y se marchó.

Después de aquella visita, la mujer ayudó al marido no sólo a ahorrar, sino también a repartir.

Ejemplo en verso:

Cuando nazco, soy negro

cuando crezco, soy negro

cuando me tumbo al sol, soy negro

cuando tengo frío, soy negro

pero tú!

cuando naces, tú eres rosa

cuando creces, tú eres blanco

cuando te tumbas al sol, tú eres rojo

cuando tienes frío, tú eres azul

cuando te mueres, tú eres violeta

y tú tienes la cara de llamarme "de color"!!!

Las poesías pueden ilustrarse con algún dibujo, y compartirse con los demás. Para ello, se pueden pegar sobre una gran cartulina y colgar en la pared, o bien unirlos para hacer un libro.

- Se puede pedir a alumnos y alumnas que durante el curso recopilen este tipo de textos, que pueden ser coleccionados en una cartulina situada en un lugar visible del aula, para que cualquiera pueda leerlos y añadir nuevos textos.
- Se puede sugerir la creación literaria partiendo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos como base de inspiración. La creación literaria puede encauzarse por los distintos géneros literarios.

Crea tu propio eslogan

Área o materia	Lengua castellana y literatura. Plástica y Visual
Etapas	ESO (primer ciclo)
Objetivo	Discutir sobre temas relacionados con DDHH
Área de interés	Educación en Derechos Humanos
Materiales	Camisetas, rotuladores especiales para pintar tela, papel de calco
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

Este ejercicio consiste en que los alumnos y alumnas confeccionen su propia camiseta personalizada. Se trata de que hagan dibujos o escriban un lema, o incluso un poema sobre la camiseta.

Antes de proceder a grabar en las camisetas se harán pequeños grupos creativos, de lemas o poemas. Se discutirá qué lemas han sido los más afortunados y por qué. Se intentará que cada uno de los alumnos y alumnas grave el texto con el que más se identifica, (el objetivo es que luego ese eslogan se luzca por la calle).

Es importante elegir un lema que tenga vigencia hoy y aquí. Las imágenes son importantes. Pueden ir solas o reforzadas con un texto.

Los alumnos y alumnas tendrán a mano como fuente de inspiración la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (Anexo 1).

Ejemplos de textos:

*The discovery of others is
the discovery of a relationship,
not of a barrier (Claude Lévi-Strauss)*

- Refugee go home! - He would if he could.

Make love, not war.

*All Human beings are born FREE
and EQUAL in dignity and rights*

Declaration of Human Rights, 1948

*Mundu guztia arrotza da ene herrian.
(Ruper Ordorika.)*

CL ER
OW
P N

Bakea da bidea eta bidezkoa da

Bakea da bidea, justizia helmuga

Para comentar:

1. En las camisetas, ¿en qué idiomas suelen aparecer los eslogans? ¿Por qué?
2. ¿En las camisetas que son 100% algodón, que diferencias podemos encontrar en los precios? ¿A que se deben esas diferencias?
3. Si de entre todas las camisetas las más caras son las de marca, a qué se debe, ¿a la publicidad o a la calidad?
4. ¿La publicidad tiene mucho impacto entre nosotros? ¿Por qué?
5. Diseña un cartel publicitario para promocionar la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, o alguno de sus artículos (Ver Anexo 1).

The colours

Área o materia	Inglés
Etapas	ESO (primer ciclo)
Objetivo	Reflexionar sobre el carácter superficial de las diferencias físicas entre las distintas "razas" humanas
Área de interés	Derechos Humanos, Racismo
Materiales	Texto: rellenar los espacios en blanco
Tiempo	10'

PROCEDIMIENTO:

Se trata de que los alumnos y alumnas aprendan los colores a la vez que reflexionen sobre lo racista que a veces puede ser el lenguaje. Para ello, se les da el texto a los alumnos y alumnas con el lugar en que aparecen los colores en blanco. Después de que lo realicen se corrige entre todos.

Fill in the following sentences

When I am born, I am ____1____
 When I grow up, I am ____1____
 When I go out in the sun I am ____1____
 When I am cold, I am ____1____
 but you!
 When you're born, you are ____2____
 when you grow up you are ____3____
 when you go on the sun, you are ____4____
 when you are cold, you are ____5____
 when you die, you are ____6____
 and you have the guts to call me coloured!!!

1	2	3	4	5	6
					purple

Para el profesor o profesora:

This is the answer:

When I am born, I am (black)
 When I grow up, I am (black)
 When I go out in the sun I am (black)
 When I am cold, I am (black)
 but you!
 When you're born, you are (pink)
 when you grow up you are (white)
 when you go on the sun, you are (red)
 when you are cold, you are (blue)
 when you die, you are (purple)
 and you have the *guts*
 to call me coloured!!!

1	2	3	4	5	6
black	pink	white	red	blue	purple

(*Domino*, Materiales educativos editados por el Consejo de Europa)

Francés. Colores

Área o materia	Lengua castellana y literatura, Plástica y Visual
Etapas	ESO
Objetivo	Discutir sobre temas relacionados con Derechos Humanos
Área de interés	Educación en Derechos Humanos
Materiales	Texto dado y materiales para pintar y dibujar
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

Se trata de que los alumnos y alumnas aprendan los colores a la vez que reflexionen sobre lo racista que a veces puede ser el lenguaje. Para ello, se les da el texto a los alumnos y alumnas con el lugar en que aparecen los colores en blanco y con un número. Después de que lo realicen se corrige entre todos.

Texto para el alumnado.

A ma naissance, je suis ____1____
quand je grandis, je suis ____1____
quand je suis au soleil, je suis ____1____
quand j'ai froid, je suis ____1____
mais toi!
a ta naissance, tu es ____2____
quand tu grandis, tu es ____3____
quand tu vas au soleil, tu es ____4____
quand tu as froid, tu es ____5____
quand tu es mort, tu es ____6____
et tu as le culot de m'appeler le colore!!!

1	2	3	4	5	6
					violet

Texto para el profesorado.

A ma naissance, je suis (noir)
 quand je grandis, je suis (noir)
 quand je suis au soleil, je suis (noir)
 quand j'ai froid, je suis (noir)
 mais toi!
 a ta naissance, tu es (rose)
 quand tu grandis, tu es (blanc)
 quand tu vas au soleil, tu es (rouge)
 quand tu as froid, tu es (blue)
 quand tu es mort, tu es (violet)
 et tu as le culot de m'appeler le colore!!!

1	2	3	4	5	6
noir	rose	blanc	rouge	blue	violet

(*Domino*, Materiales educativos editados por el Consejo de Europa)

La campana de Gauss

Área o materia	Matemáticas
Etapas	Bachillerato
Objetivo	Reflexionar sobre causas y soluciones del racismo
Área de interés	Derechos Humanos: Racismo
Materiales	Textos y gráficos dados
Tiempo	20'

Anécdota: Según cuentan, parece ser que desde muy pequeño Gauss se dio cuenta de ciertas simetrías. Se cuenta que, cuando Gauss y sus compañeros de clase de corta edad estaban aprendiendo a sumar, el maestro les pidió que efectuaran como ejercicio la suma de los primeros cien números naturales. Gauss tardó menos en dar la respuesta correcta que sus compañeros en sumar los primeros cinco números. Gauss dijo: «la respuesta es 5.050». El maestro, muy sorprendido, le preguntó cómo lo había calculado tan rápido, Gauss respondió, «es muy sencillo; el 0 con el 100, el 1 con el 99, el 2 con el 98, el 3 con el 97... así 50 veces $\times 100 = 5000$ y nos queda en medio el 50. Total $= 5.050$ ».

PROCEDIMIENTO:

El profesor o profesora explica el concepto de *Campana de Gauss*. Con los datos A, B, C y D, (los porcentajes corresponden, aproximadamente, a varios países de Europa), se pedirá al alumnado que dibuje una campana de Gauss.

Grupo A. Personas que son conscientes del problema del racismo y más o menos activamente implicadas en actividades antirracistas (el 10%)

Grupo B. Personas, que son tolerantes, pero que (todavía) no se involucran en actividades antirracistas (el 40 %)

Grupo C. Personas que tienen tendencias racistas, pero que no cometen actos de racismo (el 40 %)

Grupo D. Racistas que manifiestan abiertamente su actitud (el 10%)

Después, se les hace las siguientes preguntas.

- ¿En qué grupo te encuentras tú?
- ¿En qué grupo se encuentra la gente que conoces?
- ¿Crees que tu entorno responde al esquema de Gauss?
- ¿Qué crees que se puede hacer para que las personas de un grupo pasen a otro?

Saludos

Área o materia	Lengua castellana y literatura. Tutoría
Etapas	ESO (primer ciclo)
Objetivo	Reflexionar sobre ciertas diferencias culturales
Área de interés	Racismo
Materiales	Texto fotocopiado y recortado (tiras de papel)
Tiempo	15'

PROCEDIMIENTO

Parte de los alumnos y alumnas de la clase reciben un papel que les dice cómo deben saludar a otros alumnos y alumnas que previamente se han colocado en el centro de la sala. Uno a uno van saliendo y saludando. Para ello dicen su nombre y saludan como su nota les indica, y los demás alumnos y alumnas de la clase deben adivinar a qué país pertenece el saludo. El alumno o alumna que ha saludado podrá dar pistas a sus compañeros y compañeras reflejando con mímica lo que él o ella opina que son las características definitorias de dicho país.

PARA EL PROFESOR O PROFESORA:

Este ejercicio puede ser útil para que los alumnos y alumnas se den cuenta de los distintos estereotipos a los que la gente de diferentes países es sometida. Se les preguntará con qué saludos se han sentido más cómodos y con cuáles menos. ¿A alguno le ha sucedido alguna vez encontrarse en una situación incómoda a causa de la forma de saludar? ¿Piensan que “todos” los alemanes saludan apretando fuertemente la mano?

Preguntar:

- Si alguien nos saluda de manera «rara», ¿qué conclusiones sacamos? Hacer un listado de maneras de saludar, que se usen en algún grupo.
- ¿Se saluda igual a todo el mundo? ¿Por qué?

MATERIAL PARA FOTOCOPIAR Y RECORTAR:



- Saluda a la otra persona, manteniendo una distancia de un metro aproximadamente y dale la mano, pero sólo un apretón rápido y ligero. (Inglaterra)



- Saluda a la otra persona abrazándola y besándola tres veces en las mejillas alternativamente. (Holanda/Bélgica)



- Saluda a la otra persona abrazándola y besándola dos veces en las mejillas alternativamente, si es chica y dándole la mano si es chico. (Portugal/España)



- Saluda a la otra persona abrazándola y besándola cuatro veces en las mejillas alternativamente. (París)



- Saluda a la otra persona colocando las manos juntas en posición de orar y inclínate hacia delante. (Japón)



- Saluda a la otra persona frotando su nariz con la tuya. (Esquimales)



- Saluda a la otra persona abrazándola efusivamente. (Rusia/Palestina)



- Saluda a la otra persona con un fuerte y firme apretón de manos. (Alemania)



¿Quién empezó?

Área o materia	Lengua Castellana y Literatura. Ed. Física. Ética. CC. Sociales, Geografía e Historia. Tutoría.
Etapas	ESO (primer ciclo)
Objetivo	Reflexionar sobre las causas de los conflictos y sus vías de solución
Área de interés	Educación para la Paz. Resolución de conflictos
Materiales	Reloj o cronómetro
Tiempo	15'

Este ejercicio trata de demostrar que no siempre es fácil saber quien empezó un conflicto y que no siempre saber quién lo empezó es lo importante. Buscar y encontrar un culpable puede a menudo ser una actividad totalmente estéril, el tiempo debe emplearse en buscar soluciones a los conflictos.

PROCEDIMIENTO:

Un voluntario o voluntaria debe abandonar la habitación.

Se pide al resto de los alumnos y alumnas que estén de pie en círculo.

Se decide quién va a ser el líder o la líder. Se les dice que el líder o la líder debe empezar una acción (rascarse la nariz, mover una mano, simular que tocan un instrumento, etc.) y todos los demás deben imitarle.

El líder o la líder debe de cambiar la acción frecuentemente y todo el mundo debe seguirle.

Se llama de vuelta al voluntario o voluntaria que está fuera de la habitación y se le invita a permanecer en el centro del círculo y a adivinar quién es el líder. Tiene tres minutos y tres oportunidades de acertar. Si no lo hacen deben pagar una prenda; hacer algo gracioso o cantar, por ejemplo.

Si la persona lo adivina, la persona que era líder debe abandonar la habitación y el grupo elige un nuevo líder. Se continúa con el juego.

Puesto que el tiempo es un factor de presión en este juego es importante que se use para dar dinamismo al juego diciendo cosas como: "Ya ha pasado un minuto y nuestro amigo parece confuso", "¿conseguirá adivinar quién empezó?".

El líder deberá efectuar muchos movimientos, si no, pasará directamente a ser «voluntario».

Para reflexionar:

¿Qué mecanismos se han usado para elegir a los líderes y a los voluntarios? ¿Estos mecanismos de elección han sido perfectamente democráticos?

- Pongamos un ejemplo de conflicto que todos conozcamos. Cuanto más cercano al alumnado, cuanto más afecte personalmente, más posibilidades hay de que la reflexión se efectúe.

Por ejemplo, en una clase el profesor se ha quejado reiteradamente del comportamiento de los alumnos y alumnas. Cuando la directora ha hablado con dichos alumnos y alumnas todos reconocen que efectivamente, en conjunto, el comportamiento de la clase no es correcto, pero todos se echan las culpas unos a otros.

El procedimiento habitual ante dichos conflictos suele ser por una parte el buscar culpables para castigarlos y por otra parte el evitar por todos los medios ser hallados culpables, para así eludir el castigo. Frecuentemente, ante la imposibilidad de encontrar al «verdadero» culpable, se recurre al castigo colectivo.

Pero, ¿es un comportamiento inteligente el buscar culpables? (Incluso a veces compañeros y compañeras enseñantes encuentran culpable al profesor o profesora que no ha sabido imponer «disciplina»).

- Buscar las causas del problema ayuda a comprender el problema. Pero nunca hay que olvidar que el objetivo es siempre resolver el problema, no buscar al culpable.

El juego del camino hacia el desarrollo

Área o materia	CC. Sociales, Geografía e Historia
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre las reglas de juego del sistema económico mundial
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Tablero para fotocopiar en DIN A3...
Tiempo	Dos sesiones de 1 hora (juego + reflexiones)

Materiales:

- El tablero (una fotocopia ampliada en DIN A3)
- Cuatro fichas (de parchís o hechas de cartulina de uno o dos cm de diámetro) una amarilla y las otras de diferente color (v.g. marrón, verde y azul).
- Un dado (como los que se usan para el parchís).
- Se fotocopian las cartas y se cortan. Si es posible se meten en una caja y se plastifican.
- Setenta alubias, garbanzos, o algo parecido que sirva como símbolo de los recursos.

OBJETIVOS:

Desarrollar la comprensión de que la desigualdad en las relaciones Norte - Sur es uno de los factores que empuja a la gente a buscar mejores condiciones de vida en otros países.

Comprender la interdependencia entre países y pueblos.

Entender el racismo y la xenofobia como una parte de un problema global.

Introducción:

A través de la Historia ha habido movimientos de gente por toda Europa, con un encuentro constante de diferentes grupos, razas y culturas que se mezclaban entre ellos.

Por lo tanto, la dimensión multicultural de nuestras sociedades actuales no es un fenómeno reciente. Sin embargo, todavía hoy sufrimos racismo, xenofobia e intolerancia.

Las víctimas del racismo y la xenofobia son generalmente inmigrantes y refugiados y, por eso, a menudo se argumenta que el incremento del racismo y la xenofobia es la consecuencia de la crisis económica general en la que nos vemos inmersos y que el problema es económico. Ésta puede ser una parte, pero no es la única.

Hay claros nexos entre el modelo dominante de desarrollo económico y la inmigración y los movimientos de refugiados, pero el etnocentrismo y el nacionalismo agresivo pueden ser también causa de inmigraciones.

Esta actividad ayuda a los jugadores a entender cómo las relaciones económicas entre Norte y Sur obligan a la gente a abandonar su país de origen y cómo los países del bienestar europeos contribuyen al desplazamiento de gente por medio de la perpetuación de la dependencia en la relación Norte-Sur. Se pretende mejorar la comprensión sobre:

- Las relaciones Norte-Sur y la desigualdad que las preside.
- La interdependencia entre la gente y los países del Norte y del Sur.
- Modelos de desarrollo y sus consecuencias.
- Relaciones económicas como un factor de contribución al desarrollo del racismo y la xenofobia.
- Solidaridad, igualdad, historia del mundo.

PROCEDIMIENTO:

Juego de mesa. Se divide a los participantes en cuatro equipos. Para repartir las fichas entre los grupos, se meten en una bolsa y se pide a alguien de cada grupo que coja una. Esto asegura que es la pura casualidad lo que hace que el equipo vaya a jugar con qué color.

Se dividen las alubias. Se da al equipo que juega con la ficha amarilla siete alubias y a los equipos que juegan con la ficha marrón, verde y azul, 21 alubias a cada uno (esta distribución corresponde a la distribución de los recursos naturales entre los países del Norte y del Sur).

Se pide a un miembro de cada equipo que tire el dado para ver quién empieza primero.

Se leen las reglas del juego. Hay que asegurarse de que todo el mundo sabe qué debe hacer, entonces comienza el juego.

REGLAS DEL JUEGO

El profesor o profesora debe explicar que existen juegos en que las reglas no son las mismas para todo el mundo. Esto es lo que ocurre en este juego. Las ventajas y desventajas en el camino del desarrollo son diferentes para los diferentes equipos. Esto puede parecer injusto, pero nosotros no hemos inventado las reglas de este juego, las hemos copiado, tan fielmente como ha sido posible de la realidad. La suerte determina quién juega con qué color. En realidad, esto no se determina aleatoriamente, sino por la historia, la geografía, los factores económicos o culturales que imponen los obstáculos y las posibilidades que cada país y cada pueblo encontrarán en su camino hacia el desarrollo.

- Se dice a los equipos que tiren por turno el dado y que lo muevan tantas casillas como número salga en el dado.
- Si caen en una casilla de acción, deben coger la carta de acción correspondiente y seguir las instrucciones.
- Las instrucciones escritas en letra normal son las instrucciones para el equipo que juega con la ficha amarilla y las que están escritas en cursiva son las instrucciones para los equipos que juegan con la ficha marrón, verde o azul.
- La primera vez que un equipo cae en una casilla de acción se les pide que lean en voz alta las instrucciones de la carta. Consecuentemente, sólo tendrán que leer las instrucciones relevantes para su equipo.
- Se dice a los jugadores que deben seguir las instrucciones y mover o pagar como se indica.
- Si un equipo no tiene alubias porque ha entregado todas las que tenían, deben pedir las prestadas al país que tiene más, y tan pronto como sea posible devolver lo que han pedido prestado.
- Las reglas del juego no pueden cambiarse a menos que estén de acuerdo todos los grupos que participan o al menos haya una orden especial para hacerlo en alguna de las cartas de acción.

CONCLUSIÓN

Al final del juego se pide a cada equipo que mire hacia atrás en la ruta que tomaron, los cuadros en los que cayeron y qué ocurrió en ellos.

Si existe algún cuadro en el que no cayó nadie se lee la carta para ver qué hubiera ocurrido.

Se sigue con la discusión sobre cómo se sintieron los participantes y sobre lo que han aprendido.

- ¿Qué tal es ser amarillo? ¿Qué tal es ser marrón, verde o azul?
- ¿Existe algún parecido entre este juego y la realidad?
- ¿Dónde es exagerado?
- ¿Los problemas y temas surgidos ocurren en la realidad?
- ¿A quién representa el color amarillo? ¿Y los otros?
- ¿Podemos decir que los representados por el color amarillo sólo están presentes en el Norte?
- ¿Están los representados por las otras fichas sólo presentes en el Sur?
- ¿Quién se beneficia, tanto en el Norte como en el Sur, del modelo actual?

- ¿Podemos hablar de un modelo de desarrollo dominante que pueda servir como el mejor para todas las situaciones, países y pueblos?
- ¿Cuáles son las características, según este juego, del actual modelo de desarrollo dominante? ¿Es éste un modelo factible en el sentido de que puede servir en la práctica a todos los hombres y mujeres, a todos los pueblos del planeta? En el futuro, sería posible un modelo de desarrollo sostenido? ¿Cómo sería?
- ¿Cuáles son las conexiones entre esta situación y las actitudes de racismo y discriminación? ¿Es justo decir, por ejemplo, que los inmigrantes vienen a nuestro país a llevarse nuestro dinero y recursos?

En el cuadro 49, el grupo que juegue con la ficha amarilla puede cambiar las reglas del juego de la manera que desee. Se supone que deseará cambiar las reglas para su provecho. Puede hacer que los otros grupos vuelvan al comienzo, coger todas sus alubias, hacer que los otros grupos pierdan las tres próximas tiradas... Si deciden cambiar las reglas para hacer las cosas más justas el profesor o profesora debe apuntar que políticamente es muy difícil de hacer, puesto que tendrán que convencer al electorado. Sería una política muy impopular y tendrían que explicar cómo van a llevarlo a cabo a la vez que evitan el malestar social en su propio país.

SUGERENCIAS:

Haz una lista de cosas que puedes hacer para mejorar la situación económica en el Sur por ej. comprar productos a un precio justo, hacer una campaña para promover cambios políticos...

Haz una lista de cosas que puedes hacer para mejorar la situación en tu país, por ej. participar en el desarrollo de proyectos de la comunidad, apoyar pequeños locales de negocio, boicotear marcas que se comportan de manera no ética...

Considera cuánto sabes realmente sobre los temas de los que trata esta actividad. ¿Crees que es duro conseguir información veraz e independiente? ¿Crees que las noticias a menudo no cuentan la historia completa?

(Adaptado de *Materiales Didácticos de la campaña europea "Somos diferentes, somos iguales"*)

CARTAS DE ACCIÓN

CASILLA 3:

"Colonizadores y colonizados"

En el pasado (y tal vez todavía ahora aunque de manera diferente) tu país ha colonizado otros de los que conseguiste bienestar y materias primas. Por lo tanto, adelántate una casilla y coge una alubia de cada uno de los demás equipos.

En el pasado (y tal vez todavía ahora aunque de manera diferente) tu país ha sido colonizado por otros. Se llevaron tu bienestar y materias primas. Como consecuencia, tu equipo está un poco más lejos de la meta del desarrollo y debes dar una alubia al equipo con la ficha amarilla

CASILLA 7:

"Salud para el desarrollo"

Has alcanzado un nivel de desarrollo que te permite tener un buen nivel de atención sanitaria, una reducción de la tasa de mortalidad infantil y de las epidemias, aumento de la expectativa de vida, etc. Por lo tanto mueve una casilla hacia adelante.

Tus niveles de atención sanitaria son muy bajos o inexistentes. El cólera, SIDA y otras enfermedades, junto con una tasa de mortalidad infantil alta y una expectativa de vida baja, afectan a gran parte de tu población lo que te aleja de la meta del desarrollo. Ve hacia atrás dos casillas.

CASILLA 10:

"Explosión demográfica"

Te has arreglado para controlar la tasa de natalidad, así como mantener el crecimiento demográfico a un nivel estable o incluso decreciente. Por lo tanto disfrutas de un buen nivel de vida. Mueve dos casillas hacia adelante.

Tienes un nivel de crecimiento demográfico alto y por lo tanto te enfrentas a graves problemas, incluso para satisfacer las necesidades básicas de tanta gente. Mueve dos casillas hacia atrás, más lejos de tu meta.

CASILLA 12:

“Guerra y violencia”

Posees una industria armamentística fuerte. Tus crecientes ventas de armas a otros países significan que te estás enriqueciendo. Cada uno de los otros equipos debe pagarte tres alubias y mueves una casilla hacia adelante

Tensiones sociales internas y las violaciones de derechos humanos y represión que van con ellas a menudo llevan a un estado de guerrilla, guerra civil, guerra con países vecinos, etc. Por lo tanto, gran número de personas han buscado refugio en otra parte o se han desplazado.

A causa de la situación de inseguridad tienes que mantener un gran ejército y tener un presupuesto de defensa alto. Da dos alubias al equipo que juega con la ficha amarilla y pierde los próximos dos turnos

CASILLA 16:

“Revolución urbana”

Tus grandes ciudades se han convertido en grandes centros financieros y económicos con importantes beneficios conseguidos a costa de especulación financiera y de la propiedad. Mueve hacia adelante tres casillas.

El empobrecimiento de las zonas agrarias ha hecho que muchos agricultores emigren a las ciudades creando grandes áreas de miseria en los suburbios de las ciudades que se añaden a tus dificultades. La falta de oportunidades significa que has perdido tus mejores trabajadores y científicos, quienes emigran a países donde el trabajo, paga y condiciones de vida son mejores. Mueve hacia detrás dos casillas.

CASILLA 18:

“Hombres, mujeres y hambre”

Los adelantos en la producción de alimentos y almacenamiento aseguran que siempre haya abundancia. A pesar de que los efectos a largo plazo de los colorantes y conservantes usados en la producción de alimentos son desconocidos, el hecho es que la comida está siempre disponible. Podrías por lo tanto mover hacia delante una casilla. Sin embargo, puesto que tienes que hacer frente a los problemas de grandes excedentes para no arruinar al mercado, te quedas donde estás.

La sequía, la desertización, el sobreexplotación de la tierra, el no uso de las modernas técnicas de cultivo y el hecho de que has vendido la mayor parte de lo que produces para pagar la deuda exterior de tu país, hace la escasez de comida más aguda y que la hambruna esté en aumento. Pierdes el próximo turno.

CASILLA 21.

“Economía y empleo sumergido”

La automatización y reconversión de industrias aumentó los niveles de desempleo. Tienes que emplear recursos en ayudar a los desempleados. Por esta razón deberías ir hacia atrás una casilla pero como los beneficios globales del comercio van en aumento te quedas donde estás.

La ausencia, vejez o destrucción de tu base industrial y la crisis en la producción agrícola, significan que la población sin empleo y la economía sumergida están creciendo. Mueve hacia atrás dos casillas.

CASILLA 24:

“Educación para el desarrollo”

Un gran sector de la población tiene acceso a la educación secundaria y universitaria lo que favorece el desarrollo. También te beneficias de ofrecer puestos en tus Universidades a estudiantes extranjeros. Vienen a causa de la falta de oportunidades en su país y a menudo se quedan para contribuir con sus habilidades a tu economía. Mueve hacia delante una casilla y coge una alubia de los demás países.

El analfabetismo y la falta de educación secundaria para la mayor parte de la población significa que vas hacia detrás cuatro casillas.

CASILLA 27:

“Un agujero en la atmósfera”

Tus industrias dañan el medio ambiente, por ejemplo mediante la extracción de recursos minerales, por la contaminación producida durante su transformación y por la acumulación de residuos. Como resultado, la capa de ozono está agujereada, hay un cambio climático y otras catástrofes suceden como consecuencia del desarrollo. Deseas proteger tu medio ambiente pero descubres que los costes de otras formas de recursos son demasiado elevados o su proceso demasiado contaminante. Por lo tanto, trasladas tus plantas industriales más dañinas a países más pobres y explotas sus recursos naturales. Mueve hacia delante dos casillas.

Te enfrentas a los desastres naturales como una consecuencia de la destrucción medioambiental. Las sequías son cada vez más frecuentes y más largas. Las industrias contaminantes se instalan en tu país, tus recursos naturales se exportan a otros países. Mueve una casilla hacia detrás en el desarrollo.

CASILLA 30:

“Revolución tecnológica”

La revolución tecnológica te permite tener nuevas posibilidades de desarrollo. Más aún, el mercado de exportación de nueva tecnología es altamente beneficioso. Los otros equipos deben darte dos alubias cada uno y mueves hacia delante una casilla.

La revolución tecnológica te ha sobrepasado. Ve hacia detrás tres casillas o compra algo de tecnología del equipo que juega con la ficha amarilla. Cualquier cosa que quieras comprar te costará tres alubias.

CASILLA 34:

“El final de la ideología”

Felicidades, el Libre Mercado ha triunfado sobre las demás ideologías. Es el final de la Historia. No hay más obstáculos para tu pleno desarrollo. Retrocede dos casillas.

Te has quedado sin ninguna posibilidad. El Libre Mercado te impone sus reglas y leyes. La exclusión social y marginación llevan a la expansión de los fundamentalistas y movimientos radicales. La inestabilidad social es reprimida. Ya que esto asusta a inversores extranjeros pierdes el próximo turno.

CASILLA 37:

"Al final siempre queda el Fondo Monetario Internacional"

El FMI respalda tus políticas económicas de compra de empresas públicas y servicios de los países pobres como una contribución a su "desarrollo". Estas medidas te producen sustanciales beneficios e ingresos. Cada uno de los otros países te da dos alubias como pagos a tus inversiones. Mueve hacia delante dos casillas.

El FMI te impone una política económica de ajuste estructural. Como consecuencia, debes vender tus empresas y servicios públicos. El desempleo aumenta y grandes sectores de tu población caen por debajo de la línea de pobreza. Paga al equipo con la ficha amarilla dos alubias como pago por los intereses de tu deuda exterior. Mueve hacia atrás dos casillas.

CASILLA 40:

"Ayuda al desarrollo internacional"

Debes compartir equitativamente el 1% de las alubias que ahora tienes entre los otros equipos (si tienes que cortar alguna alubia hazlo). Te reúnes con las organizaciones de ayuda internacional al desarrollo para discutir la situación global y mueve hacia delante una casilla.

Recibes alguna alubia del equipo que juega con la ficha amarilla como un préstamo a bajo interés para el desarrollo. Sin embargo, tienes que acordar gastarlo en "productos y equipamiento" comprado a él mismo. Ahora podrías mover una casilla hacia delante, pero puesto que tienes que pagar dos alubias como interés en tu renegociada deuda al equipo con la ficha amarilla, te quedas donde estás. ¡Y no olvides pagar las dos alubias!

CASILLA 42:

"Una cultura de comunicación global"

La revolución de las comunicaciones y el desarrollo de la industria de entretenimiento audiovisual permite que extiendas tus valores culturales y sociales a lo largo y ancho del mundo. Simultáneamente las cuotas de tu mercado de stocks crece astronómicamente. Mueves dos casillas hacia delante y recibes de cada uno de los otros equipos una alubia para pagar tus productos culturales y servicios de información.

La revolución de las comunicaciones significa que la cultura y valores extranjeros occidentales se convierten en una invasión creciente. Comienzas a perder tu propia identidad cultural mientras modelos de desarrollo y comunicación que no tienen que ver nada con tu cultura e historia son generalmente aceptados. Te quedas en tu casilla, enfrente de la televisión y pierdes tu próximo turno.

CASILLA 44:

"Nuevas migraciones, nuevas segregaciones"

La inmigración creciente de los pobres de los países del Sur en búsqueda de una vida mejor te obliga a alquilar recursos extra para arreglártelas con los inmigrantes que llegan a tu país. Si quieres avanzar una casilla hacia delante tienes que dar una alubia a los otros países como ayuda.

La emigración creciente hacia países más ricos del Norte supone una "sequía de cerebros" de aquellos que están mejor cualificados académicamente o que son más hábiles. Ve tres casillas hacia atrás.

CASILLA 46:

"Talandos bosques y extinguiendo especies"

Tus altos niveles de consumo te obligan a explotar nuevos recursos en otras regiones del planeta. Esto contribuye a la desaparición de grandes áreas de bosques y numerosas especies de plantas y animales. Si jugaras en interés de todos los equipos y no sólo del tuyo, deberías mover varias casillas hacia atrás, compartir tu dinero para corregir anteriores errores, y cambiar las reglas del juego. Pero, puesto que esta no es la manera de hacer las cosas en un mundo competitivo, y porque todavía tienes tiempo y una oportunidad, mueve una casilla hacia delante.

Tus recursos naturales están siendo explotados y no consigues ninguno de los beneficios que te lleve hacia el desarrollo. La desertificación se extiende, el clima cambia y el hambre crece. Tratas de hacer lo que puedes para proteger tu medio ambiente pero las instituciones internacionales critican tu políticas medio ambientales. Mueve una casilla hacia atrás y da una alubia al equipo que juega con la ficha amarilla.

CASILLA 49:

"Un nuevo orden... para aquello que deseas ordenar"

Ahora puedes cambiar las reglas del juego de la manera que desees para permitir que consigas tu meta de la manera más rápida posible. Si algún otro jugador o equipo protesta o quiere interferir en este "nuevo orden" de cosas, debe darte todas sus alubias. Mueve hacia delante dos casillas.

Trata de adaptarte al nuevo orden y no te resistas. Con un poco de suerte el nuevo orden recién creado no te enviará demasiado atrás en el camino hacia el desarrollo. Como precaución pierdes tu siguiente turno.

CASILLA 52:

"La Muerte"

El riesgo de profunda recesión económica es una seria amenaza a tu modelo de desarrollo. Si no quieres empezar desde cero de nuevo, la única opción que te queda es exprimir la última gota de los otros equipos y coger dos alubias de cada uno a cuenta de intereses de su deuda. Y para que nadie pueda decir que tienes todas las ventajas, mueve una casilla hacia atrás.

La caída del precio de las materias primas y el aumento de los tipos de interés en tu deuda provoca una severa recesión económica. Mueve hacia detrás una década, o en términos del juego, comienza de nuevo en el comienzo del camino del desarrollo.

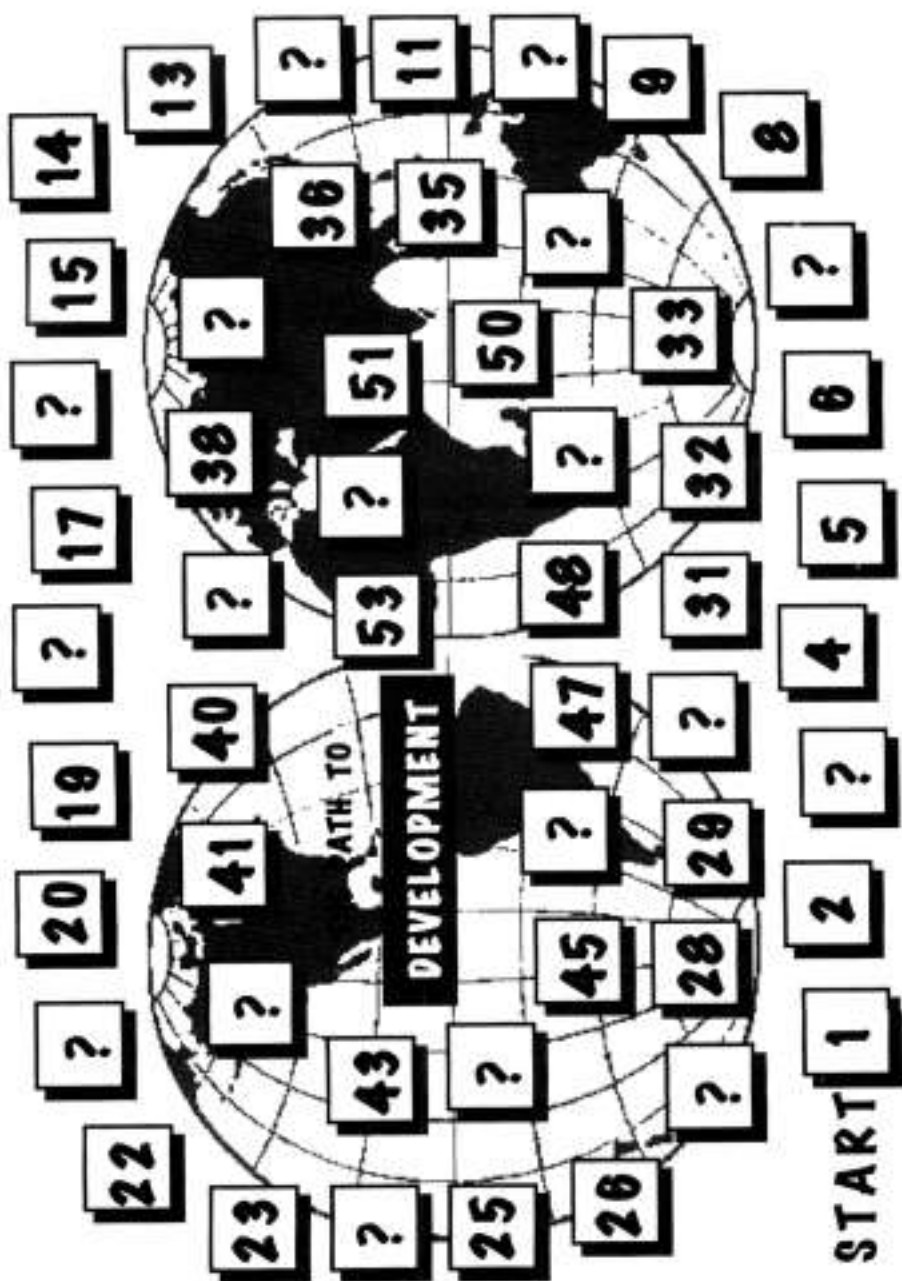
CASILLA 54:

"Desarrollo"

Has tenido realmente suerte de tener la ficha amarilla! Has alcanzado tu meta del desarrollo. Puedes estar seguro de que los otros países estarán bien lejos de esta meta, y que hagan lo que hagan, ninguno podrá alcanzarla. Es también cierto que posees y controlas casi todo el dinero y recursos y que no queda mucho para los demás. La vida para ti es muy cómoda. Sin embargo, hay miedos respecto al futuro: los recursos naturales están desapareciendo o degradándose, el aire está contaminado, al igual que el agua y la tierra se están convirtiendo en un desierto. Algunos inmigrantes tratan de evitar la miseria para alcanzar tu cómodo mundo desarrollado. Pero a pesar de todo, sigue disfrutando de tu desarrollo mientras puedas.

Materiales Didácticos - Campaña Europea

de la Juventud contra el Racismo, la Xenofobia, el Antisemitismo y la Intolerancia.



A un inmigrante le gustaría tener tus problemas

Área o materia	CC. Sociales, Geografía e Historia, Lengua castellana y Literatura
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre la emigración humana
Área de interés	Educación en los Derechos Humanos y para la Paz, Educación para el Desarrollo
Materiales	Texto breve
Tiempo	Una sesión

¿Qué sabemos realmente sobre los problemas que han obligado a alguien a abandonar su país, familia, casa y trabajo para vivir en un país donde no le quieren?

OBJETIVOS:

- Comprender la realidad a la que se enfrentan los refugiados e inmigrantes.
- Concienciarse de los problemas que surgen en los países huéspedes.
- Promover empatía y solidaridad hacia la situación de los refugiados e inmigrantes.
- Introducir discusión sobre las desigualdades Norte/Sur y su relación con los problemas diarios.

PROCEDIMIENTO:

El profesor o profesora debe hacer una introducción sobre las razones que llevan a la gente a emigrar o buscar asilo: razones económicas, peligro para su integridad, condiciones muy autoritarias en su país de origen... Se puede encontrar información en la bibliografía que adjuntamos.

Se hacen copias del inicio de la historia o se cuenta a los participantes.

Si es posible, se contacta con alguien de la localidad que sea refugiado o emigrante, o si no es posible, con una ONG que trabaje con ellos.

Se lee en voz alta, o se distribuyen copias de la siguiente historia.

"Miriam es una refugiada en nuestra ciudad. Llegó hace dos meses de su país donde temía por su vida a causa de la situación económica o política. Evitó de paso que la casaran con un anciano que no conocía..."

Se pide a los alumnos y alumnas que hagan grupos de cuatro o seis personas para discutir y escribir una pequeña historia o artículo periodístico sobre cómo Miriam abandonó su país y cómo es para ella vivir aquí.

PREGUNTAS:

- ¿Cómo es aquí la vida de Miriam?
- ¿Con qué dificultades se encuentra?
- ¿Cómo se le está ayudando o no?
- ¿Cómo aprende la lengua?
- ¿Puede trabajar y en qué tipo de trabajo?
- ¿Crees que lleva una vida fácil?
- ¿Qué piensa sobre nosotros?

- ¿Qué crees que Miriam tuvo que hacer para conseguir llegar a nuestra ciudad?
- ¿Cómo viajó?
- ¿Cómo logró el dinero?
- ¿Cuáles fueron los trámites burocráticos?
- ¿Qué dejó detrás?

Contestando por escrito, completar la historia de Miriam.

Luego, se pedirá a cada grupo que presente su historia o responda a las preguntas. Mientras lo hace se recogen en el encerado los principales puntos que relata cada grupo.

PARA EL PROFESOR O PROFESORA:

Se comienza la discusión invitando a cada grupo a reflexionar acerca de las reflexiones de los demás grupos, señalando cuáles son más realistas y cuáles menos.

Si la discusión se estanca, el profesor o profesora puede realizar preguntas tales como: ¿crees que es justo?, ¿conoces a alguien que ha pasado o está pasando por una experiencia similar?, ¿has pensado alguna vez que esto podría sucederte a ti?

Se termina la discusión invitando a los grupos a reflexionar sobre lo que pueden hacer para apoyar a los refugiados o inmigrantes en su ciudad.

Es importante estar bien informado y tener información actualizada. Puede que los alumnos y alumnas pidan al profesor o profesora que les facilite datos sobre refugiados en nuestro país o ciudad. En tal caso es conveniente tener a mano copias de cifras, gráficos o datos relativos a refugiados de otros países para hacer comparaciones.

Los datos y la información sobre refugiados, se pueden obtener de ONGs que trabajan con ellos, p.e. Cruz Roja, Amnesty International, CEAR, Asociación Afro-Vasca...

VARIACIONES:

- Más que escribir una historia el grupo puede "escenificar", si prefiere, un sketch corto acerca de un episodio en la huida de Miriam de su país o la llegada al nuestro.
- Se puede invitar a un refugiado o inmigrante a la discusión. Si es posible alguien que viva en la misma ciudad. Puede contar a la clase por qué abandonó su país de origen, como viajó y qué le ocurrió en el camino. Luego los alumnos y alumnas o alumnas pueden hacerle preguntas. Si no es posible se puede invitar a un miembro de una ONG que cuente un caso real.
- Leer o repartir fotocopias de una historia real es otra alternativa.

Juego para demócratas

Área o materia	Ética. Ciencias de la Naturaleza. Ciencias Sociales, Geografía e Historia
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre modos de decisión. ¿Cómo respetar las minorías si deciden las mayorías?
Área de interés	Educación para la Paz, Educación Ambiental
Materiales	Texto para el profesorado
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

Juego de roles. El grupo se dividirá en dos. En uno de los subgrupos quedará aproximadamente el 75% del total de alumnos y alumnas, en el otro el 25%. El problema que se plantea es el de cómo eliminar los residuos tóxicos de la zona. Los miembros del grupo pequeño serán los más afectados por ser los que viven más cerca del río contaminado.

Hablando, entre todos, deberán llegar a un consenso sobre cómo se reducirá el nivel de contaminación.

- Habrá que subir los impuestos. Ahora cada uno paga 10 euros al mes. Deberán subir la media a 15 euros.
- Ahora nadie presta servicios comunitarios. Deberán elegir a cinco personas cada mes para que haga cierto tipo de limpieza gratis. Habrá que elegir ya a las cinco primeras, y fijar un sistema para futuras elecciones de «voluntarios y voluntarias» para limpiar.
- Los alumnos y alumnas deberán aceptar por mayoría pagar más impuestos para que haya menos contaminación. La gente del grupo pequeño deberá intentar convencer a la gente del grupo grande. Los del grupo grande no querrán pagar más ni trabajar más, a ellos no les afecta.
- No olvidar que todo debe ser decidido y acordado democráticamente.

* Tras los breves comentarios por escrito se pueden hacer en clase puestas en común y pequeños debates.

* Comentar por escrito las frases:

«La democracia debe confiar en que la mayoría de la gente tenga razón la mayoría de las veces».

«Cualquier país tiene derecho a no adherirse a la Declaración Universal y a regirse por sus propias normas».

«El nazismo estaba legitimado para hacer lo que hizo con los judíos, ya que Hitler había ganado unas elecciones democráticas».

«La Declaración Universal es como las leyes en algunos países; existen, pero nadie tiene capacidad de hacer que se cumplan».

«Nadie externo a un país tiene derecho a inmiscuirse en las decisiones que democráticamente se adoptan en ese país».

“Las leyes internacionales son como telas de araña, sirven para capturar pequeños insectos pero no sirven para nada con los bichos grandes”.

«La Declaración Universal de los Derechos Humanos está por encima de cualquier constitución».

Cómo se reparte la tarta

Área o materia	Matemáticas
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre la distribución de trabajo y renta entre hombres y mujeres
Área de interés	Coeducación
Materiales	Hay que hacer diagramas sectoriales
Tiempo	20'

PROCEDIMIENTO:

Se pedirá al alumnado que represente por medio de diagramas sectoriales los siguientes datos:

- Las mujeres hacen aproximadamente los $\frac{2}{3}$ de las horas trabajadas en el mundo.
- Se les paga aproximadamente el $\frac{1}{10}$ del salario mundial.
- Poseen únicamente el $\frac{1}{100}$ de la propiedad mundial (aproximadamente).

Ayuda al desarrollo. ¿Para qué? I

Área o materia	CC. Sociales, Geografía e Historia. Matemáticas
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre las ayudas al desarrollo.
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Tablas
Tiempo	30'

<i>Países</i>	<i>1 Ayuda sobre PIB</i>	<i>2 Ayuda condicionada (%)</i>	<i>3 Ayuda países más pobres (%)</i>
<i>Alemania</i>	<i>0,33</i>	<i>52</i>	<i>26,6</i>
<i>Australia</i>	<i>0,33</i>	<i>45,9</i>	<i>nd</i>
<i>Austria</i>	<i>0,33</i>	<i>40,8</i>	<i>nd</i>
<i>Bélgica</i>	<i>0,32</i>	<i>50,8</i>	<i>nd</i>
<i>Canadá</i>	<i>0,37</i>	<i>44,8</i>	<i>24,4</i>
<i>Dinamarca</i>	<i>1,03</i>	<i>0</i>	<i>34,8</i>
<i>España</i>	<i>0,28</i>	<i>70,9</i>	<i>9,5</i>
<i>EE.UU.</i>	<i>0,15</i>	<i>29</i>	<i>25,6</i>
<i>Finlandia</i>	<i>0,31</i>	<i>58</i>	<i>30,9</i>
<i>Francia</i>	<i>0,64</i>	<i>40,3</i>	<i>21,6</i>
<i>Países Bajos</i>	<i>0,76</i>	<i>9</i>	<i>27,8</i>
<i>Irlanda</i>	<i>0,27</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>
<i>Italia</i>	<i>0,27</i>	<i>25,8</i>	<i>22,5</i>
<i>Japón</i>	<i>0,29</i>	<i>14,7</i>	<i>18,1</i>
<i>Luxemburgo</i>	<i>0,40</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>
<i>Noruega</i>	<i>1,05</i>	<i>15</i>	<i>43,0</i>
<i>Nueva Zelanda</i>	<i>0,24</i>	<i>0</i>	<i>nd</i>
<i>Portugal</i>	<i>0,35</i>	<i>24,1</i>	<i>67,7</i>
<i>Reino Unido</i>	<i>0,31</i>	<i>54</i>	<i>27,3</i>
<i>Suecia</i>	<i>0,96</i>	<i>11,4</i>	<i>nd</i>
<i>Suiza</i>	<i>0,36</i>	<i>10,2</i>	<i>32,8</i>
<i>Países del CAD</i>	<i>0,30</i>	<i>25,4</i>	<i>24,4</i>

(Fuente: Ayuda, desarrollo y cooperación: más allá del 0'7%. Centro de Investigaciones para la Paz. CIP-FUHEM. Madrid, 1997).

PROCEDIMIENTO:

A partir de estos datos hacer diagramas de barras o histogramas por países en función del porcentaje de su PIB dedicado a cooperación; del porcentaje de ayuda condicionada y del porcentaje de ayuda a los países más pobres. Comparar los gráficos, indicando con una línea aquellos que destinan más y aquellos que destinan menos de lo recomendado por las Naciones Unidas.

1. ¿Cuál es el dato que más llama la atención?
2. Dinamarca y Noruega son los dos países que mayor porcentaje de su PIB dedican al desarrollo, ¿qué diferencia hay entre ellos?
3. ¿Cuáles son los países que dedican mayor porcentaje de ayuda condicionada?
4. ¿Y cuáles los que menos?
5. ¿Por qué se presta ayuda al desarrollo?

Ayuda al desarrollo. ¿Para qué? II

Área o materia	CC. Sociales. Geografía e Historia. Matemáticas
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre las ayudas al Desarrollo.
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Tabla
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

A partir de estos datos hacer diagramas de barras por países en función del porcentaje de ayuda que destinan a cada área en desarrollo.

1. ¿Por qué se distribuye la ayuda desigualmente?
2. ¿Son los países más pobres los destinatarios?
3. ¿Cuáles son los factores que hacen que un determinado país ayude a otro?

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LA AYUDA AL DESARROLLO DE LOS PAÍSES DEL CAD (en %)						
	África Subsahariana	Latinoamérica y Caribe	Asia Sur y Central	Europa Central y del Este	Oriente Próximo y África Norte	Otros de Asia y Oceanía
<i>Alemania</i>	28,2	8,4	9,5	43,1	6,8	13,1
<i>Australia</i>	14,1	1,4	14	0,5	1,6	68,4
<i>Austria</i>	16,6	5,4	5	44,7	7,4	21
<i>Bélgica</i>	51,6	11,5	6,1	13,2	6,3	11,4
<i>Canadá</i>	41,3	12,6	18,9	5,2	5,5	16,5
<i>Dinamarca</i>	51,7	9,1	15,2	10,3	6	7,7
<i>España</i>	18	45,6	1,7	0	11,5	23,1
<i>EE.UU.</i>	24,8	10,5	8,4	21,3	27,8	7,2
<i>Finlandia</i>	40,6	8,8	12,4	15,5	6	16,6
<i>Francia</i>	50,2	4,6	5,3	8,5	13,7	17,6
<i>Reino Unido</i>	42,7	8,5	18	13	5,8	12
<i>Países Bajos</i>	41,1	22,4	13,8	10,7	7,2	4,8
<i>Irlanda</i>	62,3	4,3	5,8	17,4	4,3	5,8
<i>Italia</i>	31,4	15	5	9,5	24,8	14,3
<i>Japón</i>	20,2	9	19,6	3,8	60,7	40,7
<i>Luxemburgo</i>	37,5	16,7	8,3	29,2	4,2	4,2
<i>N. Zelanda</i>	10,3	2,6	6,4	1,3	1,3	78,2
<i>Noruega</i>	52,9	10,1	16,9	6,8	4,4	8,9
<i>Portugal</i>	87,3	1,2	1,2	8	1,6	0,8
<i>Suecia</i>	48,5	13	15,5	5	5,4	12,5
<i>Suiza</i>	43,1	12,6	16,7	19,5	5,8	11,3

(Fuente: *Ayuda, desarrollo y cooperación: más allá del 0'7%*. Centro de Investigaciones para la Paz. CIP-FUHEM. Madrid, 1997. pág. 267.)

El conflicto oculto

Área o materia	CC. Sociales, Geografía e Historia. Historia
Etapas	ESO (3º y 4º), Bachillerato
Objetivo	Reflexionar sobre la historia de grupos étnicos habitualmente poco citados
Área de interés	Educación en los Derechos Humanos y para la Paz (racismo)
Materiales	Texto
Tiempo	1 hora

Objetivo:

Estudiar un período histórico concreto desde una óptica diferente a la difundida habitualmente en los libros de educación escolar.

PROCEDIMIENTO:

Se trata de estudiar un conflicto que se dio contemporáneamente a otro que se estudia en la historia oficial y analizar qué determina que unos conflictos sean ocultos y que otros sean "oficiales".

El período que vamos a estudiar es la época de Fernando VI (1746-1759)

¿Qué dice sobre ella nuestro libro de Historia?

Tras estudiar en un manual la época de Fernando VI, el profesor o profesora da a los alumnos y alumnas información sobre la denominada "gran redada" de 1749. Estos deben comparar la historia oficial de la época con este suceso, que no es muy conocido, pero que afectó a la población gitana de la época y que tiene similitudes con las operaciones de limpieza étnica que se están llevando a cabo en países como Bosnia o Ruanda. ¿Crees que en los libros de Historia de estos países se silenciarán estos acontecimientos? ¿Por qué?

Debido al tamaño del texto, se puede fragmentar en tres apartados y poniendo al alumnado por tríos podrán resumir cada uno de los alumnos o alumnas su fragmento a sus dos compañeros o compañeras.

Texto para los alumnos y alumnas:

LA REDADA GENERAL DE 1749 CONTRA LOS GITANOS

El 30 de julio de 1749 tuvo lugar uno de los episodios más vergonzosos de la historia de la persecución contra los gitanos en Europa. Bajo el reinado del ilustrado Fernando VI, se decidió realizar una operación de limpieza contra esta etnia en España, que provocó la separación de miles de familias, el traslado impuesto de numerosas personas que quedaron hacinadas en establecimientos sin las mínimas condiciones de habitabilidad y la prisión y el trabajo forzado en minas y arsenales, sin delito, pruebas o juicio alguno que lo justificase legalmente, para todos aquellos que, en la percepción política y social de la época, acreditaran una forma de vivir sospechosa, identificada con la condición de gitano. La narración de los hechos permite comprender las circunstancias dramáticas en que transcurrió la vida de los gitanos en la época del Antiguo Régimen.

Los orígenes inmediatos de una decisión política de tal envergadura, que afectó directamente a una cifra que

oscila entre 9.000 y 12.000 personas, se remontan a 1746. El 23 de agosto de ese año, Gaspar Vázquez Tablada, obispo de Oviedo, accede a la presidencia del Consejo de Castilla, recordando la necesidad de observar las pragmáticas contra los gitanos que se habían promulgado en años anteriores. El 5 de julio de 1747, el Consejo de Castilla envía una consulta al Rey, Fernando VI, defendiendo la adopción de remedios extraordinarios para solucionar de una vez por todas el problema gitano, habida cuenta del fracaso de las medidas anteriores.

Las conclusiones de la consulta se refieren a dos tipos de medidas para separar a los gitanos del resto de la sociedad. Por un lado, su expulsión perpetua del reino, bajo la amenaza de la pena de muerte si regresaban, en la línea de las pragmáticas promulgadas infructuosamente desde el reinado de los Reyes Católicos (la primera en 1499), hasta la época de Felipe IV, en 1633. Por otro, su recogida forzada, con el fin de llevarlos a

la cárcel y disponer después lo que se estime más conveniente. Se trata, pues, de realizar una gran redada contra los gitanos, como medida preventiva contra personas consideradas peligrosas e indeseables.

¿Qué razones justificaban esta condición de peligro social atribuida a los gitanos? Por una parte, su movilidad: la carencia de una vecindad estable chocaba con los intentos de control de la ciudadanía por parte del centralismo borbónico. Por otra, los oficios y ocupaciones que desempeñaban, difícilmente homologables desde el punto de vista legal. En definitiva, las formas de vida de los gitanos suponían, desde la óptica de los gobernantes, una clara violación de las leyes del reino. De ahí que bajo la etiqueta jurídica de gitano aparecieran en este momento aquellas personas que cumplían las características mencionadas, pertenecieran o no a la citada etnia.

La ejecución de la redada demostró la eficacia del aparato policial del absolutismo borbónico, al efectuarse en un solo día, el 30 de julio de 1749. Los preparativos estratégicos estuvieron rodeados del mayor sigilo — fue el ejército el encargado de relizar la operación, organizada por la Secretaría de Guerra— y contaron teóricamente con la colaboración de las autoridades civiles (se dieron instrucciones precisas a los corregidores, en el sentido de hacerles responsables de que todos los gitanos estén presentes en el momento de su detención, y solicitando la colaboración de la policía local a sus órdenes, en el caso de que fuera necesario proceder a su búsqueda y captura) y eclesiásticas (así la prohibición de que los gitanos puedan acogerse a la inmunidad eclesiástica, avalada por decretos procedentes de la nunciatura).

Además en 1717 se había realizado con relativo éxito una operación de reasentamiento vecinal, que estableció más de 800 familias gitanas en las 75 poblaciones legalmente habilitadas para albergarlas, lo que al disponer de la información sobre la residencia de dichas familias, facilitó su captura. Paradójicamente, pues, la redada afectó en primer lugar, al segmento de población gitana más dispuesto a arraigarse, el que había abandonado sus formas de vida itinerante y adquirido oficios conocidos y aceptados. El 12 de agosto de 1749, el Marqués de la Ensenada generalizó la redada a todos los gitanos, estuvieran avecindados o no, ya que un porcentaje significativo de los gitanos itinerantes había logrado burlar la orden del 30 de julio.

Una vez capturados, la suerte de los gitanos variaría, según edad y sexo: las mujeres serían conducidas a tres depósitos o casas, mezcla de cárcel, cuartel y fábrica. Los varones, hasta los 12 años, irían con las mujeres; los que tuvieran de 12 a 15 años, aprenderían un oficio útil en las fábricas y arsenales de la Armada; los mayores de 15 años se emplearían en las atarazanas de los presidios de África y en sus regimientos. Los gitanos de más de 50 años residirían en pueblos grandes, vigilados y dedicados a oficios según su robustez. Los enfermos, discapacitados y ancianos

serían llevados a hospitales y asilos. Las circunstancias posteriores a la redada variarían tanto los criterios de edad como los destinos de los distintos grupos. De todas formas, resulta llamativa la nula referencia a las consecuencias que para las familias gitanas tendrían estas separaciones impuestas.

La redada se llevó a cabo con relativo éxito. Los apresamientos se hicieron casa por casa, una vez cercadas las calles o los barrios donde estaban asentados los gitanos. Otras veces se recurrió al engaño, convocando a los gitanos a un censo inexistente en las oficinas del corregidor. En general, el apresamiento fue pacífico, aunque hubo algún hecho sangriento. La colaboración de los vecinos en las delaciones y denuncias ayudó bastante, aunque no fue todo lo efectiva que las autoridades querían. De hecho, se llegó a amenazar con la confiscación de bienes y otros castigos para quienes ocultasen gitanos o sus pertenencias o no los delatasen. Hubo protestas por el rigor y la injusticia de la medida, que afectaba a gitanos plenamente arraigados en la vida de los pueblos y ciudades, que practicaban oficios muy necesarios para sus habitantes, como el de herreros, incluso por parte de las autoridades municipales, a las que se había conminado a colaborar. De esta manera, el destino de muchos gitanos quedó en manos de las declaraciones de sus vecinos o de la protección de algunos corregidores.

Una vez ejecutada la redada, hubo que trasladar a los presos y presas a sus lugares de destino correspondientes. Las expediciones estuvieron vigiladas por soldados, mientras que los funcionarios civiles del corregimiento se encargaban de la intendencia. Las dificultades fueron muchas, dada la gran cantidad de apresados y la saturación en los lugares de destino, que, al haberse realizado la operación con el sigilo ya mencionado no reunían las condiciones apropiadas. La falta de alojamientos seguros para presos y tropas de vigilancia, la ausencia de hábitos laborales en los presos para sustituir al peonaje libre, los motines y revueltas debidos a las condiciones de vida —por ejemplo, en Cartagena, los presos fueron instalados en galeras ancladas en el puerto y destinadas al desguace, en espera de la construcción de barracones donde alojarlos— fueron algunas de las dificultades más importantes.

El coste económico de la operación se pretendió saldar con la subasta de los bienes embargados a los presos, para pagar desde la manutención carcelaria y los gastos del proceso —lo que era práctica habitual en el Antiguo Régimen— hasta los papeles de los escribanos, los alquileres de carros, la atención sanitaria, los grilletes, las cadenas y cuerdas con que fueron atados, etc. Los embargos muestran ajuares modestos, debido a la pobreza de la mayoría. Algunos pudieron ocultar sus bienes gracias a la colaboración de los vecinos no gitanos. Las caballerizas y útiles de labranza fueron los bienes más codiciados por quienes sin el menor escrúpulo se apropiaron de lo que a diario veían a sus

convecinos gitanos. En teoría, los bienes confiscados -o el importe de los mismos en metálico- debería ser devuelto a los gitanos que fueran liberados, pero, en la práctica, resultó muy complicado restituir lo que ya había sido subastado.

El destino definitivo de los gitanos presos no está claro. Unos defienden la idea de deportarlos a África; otros de repartirlos por presidios, con el fin de dedicarlos a trabajos forzados en minas y obra públicas. Muy pronto se pone en evidencia lo indiscriminatorio de la redada y se ve la necesidad de introducir correcciones.

La cuestión de fondo es la identificación entre un determinado modo de vida y la condición de gitano: en el caso de que ese modo de vida hubiera cambiado, el gitano dejaba de serlo. Hay, por lo tanto, que objetivar los criterios que deberán utilizarse en los expedientes que en secreto, individualizarán cada caso concreto: éste es el objetivo de la instrucción del 28 de octubre de 1749. En ella se distinguen gitanos buenos, que son aquellos que cumplen una serie de requisitos —estar legitimamente casados, poseer ejecutorias de castellanía o provisiones que les declaren no ser gitanos, verificadas por informaciones de los vecinos, párrocos y preladados— con los que pueden integrarse en sociedad, y gitanos malos, que son delincuentes, desobedientes, perniciosos, o mal inclinados, a los que se condena a trabajos forzados en obras públicas y a la horca, sin juicio previo, en caso de huida.

Los expedientes secretos para delimitar la condición buena o mala de cada cual se fueron realizando con muchísima lentitud y sin la participación de los impli-

cados, que dependían en numerosas ocasiones de la buena fe o de la amistad previa contraída con las autoridades y vecinos de las ciudades que habitaban antes de la redada. La dificultad en la restitución de los bienes retrasó muchas de las resoluciones. La situación se hizo en muchas ocasiones casi desesperada, y las fugas, motines y sublevaciones eran las respuestas mayoritarias, que ni siquiera algunas resoluciones favorables podían frenar.

La inexistencia de juicios, porque no se había clarificado el delito; las rupturas familiares, que contradecían los más elementales principios de la religión cristiana; los casos concretos de grupos de presos, como los que fueron trasladados de La Carraca en Cádiz al arsenal de La Graña, en El Ferrol, el 14 de enero de 1752, o los gitanos presos en las minas de Almadén, fruto de la redada anterior, en 1745, en el Puerto de Santa María; así como la imposibilidad de autofinanciar los depósitos mediante el trabajo de los presos son factores que conducen a señalar la conveniencia de acabar con el encierro de gentes que solo ocasionaban gastos y cuya rentabilidad política se juzgaba escasa. Diversos informes señalan que, a la altura de 1762, quedaban aún 165 presos gitanos en los arsenales. El indulto de Carlos III el 16 de junio de 1763, no terminará de hacerse efectivo para ellos hasta dos años después en 1765.

(Antonio Gómez Alfaro, La Gran Redada de Gitanos. España: la prisión general de Gitanos en 1749, Madrid, Centro de Investigaciones Gitanas/Ed. Presencia Gitana, 1993)

El “juego” de las minas

Área o materia	CC. Sociales, Geografía e Historia
Etapas	ESO (3º y 4º)
Objetivo	Reflexionar sobre las consecuencias de los conflictos bélicos
Área de interés	Educación para la Paz
Materiales	Recinto embaldosado (Juego)
Tiempo	40'

PROCEDIMIENTO:

Se divide la clase en dos grupos. Uno será el país A y el otro el país B. Se van a utilizar las baldosas de la clase como tablero. Los miembros del país A abandonan la clase y el otro grupo señala con tiza una cruz en algunas baldosas. Después cubre con papel de periódico todas las baldosas. Debe también hacer un mapa secreto con la situación de las minas. El otro grupo entra y éste sale de la clase. El grupo B, utilizando otro espacio de la clase, sigue el mismo procedimiento. Después entra el grupo A. Cada grupo se coloca ante el campo de minas del contrario y todos los miembros de un grupo dan un paso adelante. Entonces el otro grupo les dice quiénes están muertos y quiénes heridos. Los muertos han pisado una mina y deben abandonar el campo. Los que estaban al lado de los que han pisado una mina están heridos y deben seguir a la pata coja. Si estalla otra mina a su lado de nuevo estarán muertos. Después el otro grupo da otro paso y se les dice quiénes están muertos y heridos.

El equipo que llegue con menos muertos y heridos será el ganador.

DEBATE:

Los grupos deben considerar qué bajas han tenido ¿Consideran que éste es el camino adecuado para solucionar un conflicto? Las guerras siempre causan dolor y muerte pero esta manera de defender un territorio es especialmente cruel e injusta, ¿por qué? ¿Quiénes son las víctimas? ¿Cuáles son los efectos a corto y largo plazo de plantar minas terrestres? ¿Quién se beneficia y quién pierde? ¿Cómo podría utilizarse el dinero mejor que en esto?

Después de algunos minutos de debate se les da a los alumnos y alumnas los siguientes datos.

• Las minas terrestres matan como mínimo 800 personas cada mes y mutilan diariamente a una persona cada 15 minutos. La mayoría son mujeres y niños cuando recogen leña o van a buscar agua.

• El problema de las minas es un problema de jóvenes, pues el 80% de las víctimas son niños y niñas.

• Una de cada ocho víctimas de las minas muere antes de alcanzar el hospital.

• Existen unos 110 millones de minas esparcidas por más de 80 países.

• Las minas son fabricadas en varios países europeos, entre ellos España, Portugal, Suecia, Reino Unido y Francia.

• Comprar una mina cuesta alrededor de 600 pesetas, pero extraerla del suelo supone un gasto de más de 140.000 pesetas.

Principales exportadores de armas (1997):

1.- Estados Unidos

2.- Reino Unido

3.- Rusia

4.- China

5.- Francia

6.- Alemania

7.- Israel

8.- República Checa

9.- España

10.- Canadá

Escribir una «carta al director», sobre el tema.

(Este ejercicio ha sido adaptado del libro del Centro de Investigaciones para la Paz. CIP-FUHEM. *Ayuda, desarrollo y cooperación: más allá del 0,7%*. Madrid. 1997.)

El Tercer Mundo

Área o materia	CC. Sociales, Geografía e Historia
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre la situación del Tercer Mundo
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Periódicos, cartulina
Tiempo	1 hora

PROCEDIMIENTO:

Se hace una tormenta de ideas sobre el Tercer Mundo. (Decir, sin apenas pensarlo, todo lo que viene a la mente).

La clase se divide en grupos y cada uno debe reflejar en una cartulina, con rotuladores de colores sus ideas sobre los países pobres. Es posible también pedir a los alumnos y alumnas el día anterior que recorten en casa fotografías de periódicos o revistas o artículos de prensa y los traigan a clase.

Los murales se ponen sobre la pared y todo el mundo los ve. Después, se ponen en común las conclusiones.

- ¿Qué mensajes se repiten más sobre el Tercer Mundo?
- ¿Crees que todo el mundo es infeliz en estos países?
- ¿Crees que es imposible ayudar a esta gente?
- ¿Qué se puede hacer a nivel nacional o internacional?
- ¿Qué puedes hacer tú?

Diariamente recibimos información sobre el llamado Tercer Mundo. Esta información siempre presenta a los habitantes de dichos países como víctimas, por las cuales es imposible hacer nada; entre guerras internas, el hambre y las epidemias están condenados a morir. A veces nos llega alguna información sobre la ayuda humanitaria que los países del Primer Mundo les envían y quizá se nos pide que ayudemos con algún donativo.

Son respuestas típicas ante estas imágenes: “Pobrecillos, mejor estarían muertos” o “¿Por qué tendrán tantos hijos si se van a morir de hambre?”. Sin embargo, la realidad es bien distinta, los países pobres no son pobres naturalmente, lo mismo que los países ricos no son ricos naturalmente. Existe una interrelación entre Norte y Sur, y a los países del Norte les corresponde no “ayudar”, sino nivelar la relación, por ejemplo a través de un comercio más justo, puesto que paradójicamente los países pobres poseen la mayor parte de los recursos naturales del planeta. Los gobiernos se verán obligados a cambiar las reglas del juego cuando los ciudadanos se lo pidan. Para ello, el primer paso es cambiar los estereotipos sobre el Sur. Una de las principales labores de las ONG es presentar una imagen del Sur más verídica y objetiva, respetando la dignidad de las personas afectadas y la capacidad de pensar del público a quien va dirigido.

Por ello, las ONGs, al igual que los médicos o los abogados, tienen su código deontológico, un código de conducta aprobado por la Asamblea General de las ONGs ante la Comunidad Europea:

- Evitar las imágenes catastróficas o idílicas que incitan más a la caridad limitada a las fronteras de la buena conciencia que a la reflexión.
- Toda persona debe ser presentada como un ser humano, y las informaciones sobre personas deben permitir conocer su medio ambiente social, cultural y económico a fin de preservar su identidad cultural y su dignidad. La cultura debe ser mostrada como una palanca al desarrollo de los pueblos del Tercer Mundo.
- Los testimonios de las personas interesadas deben ser utilizados preferentemente a las interpretaciones de un tercero.
- La capacidad de la gente para hacerse cargo de uno mismo debe ponerse en relieve.

- El mensaje debe ser concebido de manera que evite toda globalización y generalización en la mente del público.
- Los obstáculos internos y externos al desarrollo deben aparecer claramente. La dimensión de la interdependencia y la noción de coresponsabilidad en el *mal-desarrollo* deben subrayarse.
- Las causas de la miseria (políticas, estructurales, naturales) deben ser expuestas en el mensaje que debe llevar al público a descubrir la historia y la situación real del Tercer Mundo, así como las realidades profundas de las estructuras de estos países antes de la colonización. Conscientes del pasado, hay que partir de la realidad de hoy y ver lo que puede hacerse para suprimir las condiciones de extrema pobreza y opresión. Hay que subrayar los problemas de poder y de intereses y denunciar los medios de opresión así como las injusticias.
- El mensaje debe velar por evitar toda clase de discriminación (racial, sexual, cultural, religiosa, socioeconómica...)
- La descripción de nuestros socios del Tercer Mundo como dependientes, pobres, sin poder, se aplica tanto más a las mujeres que son presentadas a menudo como víctimas dependientes o peor aún, son completamente olvidadas. La mejora de las imágenes, utilizadas en el material educativo sobre el Tercer Mundo, en general, pasa también por el cambio de imágenes proyectadas sobre las mujeres en el Tercer Mundo.
- Los socios del Sur deben ser consultados para la elaboración de todo mensaje.
- Cuando una ONG, en el marco de una campaña de captación de fondos, llama a otros socios (instituciones, organizaciones o empresas privadas) debe velar por que las recomendaciones del presente Código sean respetadas en su totalidad. Sería oportuno hacer una mención del Código en el contrato de patrocinio -*sponsoring* en el texto original- concluido entre la ONG y su socio.

¿Qué puedo hacer yo?

Área o materia	CC. Sociales, Geografía e Historia
Etapas	ESO
Objetivo	Reflexionar sobre las posibilidades de actuación sobre la realidad social
Área de interés	Educación para el Desarrollo
Materiales	Texto con preguntas
Tiempo	30'

PENSAR GLOBALMENTE, ACTUAR LOCALMENTE

Tratar de cambiar las estructuras globales es una labor inmensa y a veces nos mueve al pesimismo y a la impotencia. Acabar con la guerras, paliar el hambre en el mundo es difícil de concebir, lo que tal vez a veces nos haga pensar que nada de lo hagamos tiene ningún valor. Es fácil caer en la trampa de pensar que son los gobiernos quienes deben resolver estos problemas. Sin embargo, los gobiernos no lo harán a menos que se vean en la necesidad.

Qué podemos hacer nosotros/as es la pregunta clave

1. Conocer mejor la realidad de las desigualdades Norte-Sur.

¿Para qué? - Para poder ser críticos con nuestro modelo de desarrollo.

¿Para qué? - Para desarrollar la verdadera solidaridad que no consiste en ayuda obedeciendo a un sentimiento de caridad sino de justicia.

¿Cómo? - Siguiendo las noticias en televisión, en los periódicos y comentándolas con padres, profesores y amigos.

- Leer sobre estos temas.

- Acercarme a una ONG para ver el trabajo que realizan...

2. Llevar una vida más ecológica.

¿Cómo? - Consumir menos, desechando los productos con envases no ecológicos.

- Reciclar la basura de casa.

- No tirar nada fuera del contenedor habilitado al efecto.

3. Participar en una ONG;

¿Cómo? - Haciéndome socio.

- Comprando productos a las ONG, (ej. camisetas, pins...).

- Yendo a conciertos organizados por ONGs.

- Trabajando como voluntario o voluntaria en una ONG.

4. Comprar en tiendas de comercio justo.

¿Para qué? - Para que en el Sur reciban un salario más justo.

5. No consumir alimentos importados de aquellos países donde hay hambre. Parece paradójico que un país que padece hambre exporte productos agrícolas. Ocurre. No hace falta demasiada imaginación para imaginar por qué.

6. No consumir productos que exporten empresas en las que se sepa que las condiciones de los trabajadores son muy malas, o de empresas que vulneren los derechos humanos o no respeten el medio ambiente.

7. Cuando tenga edad apoyar a aquellos partidos políticos que favorezcan la ampliación de la ayuda a los países del Sur...

8.

9.

10.

- Los alumnos y alumnas, en grupos de tres, deberán escribir otras tres cosas que ellos y ellas podrían hacer para que el futuro sea mejor que el presente.

anexos

eranskinak



MATERIALES PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS GIZA ESKUBIDEEN HEZKUNTZARI BURUZKO BALIABIDEAK

EDUCACIÓN SECUNDARIA: ESO Y BACHILLERATO
BIGARREN HEZKUNTZA: DBH ETA BATXILERGOA



Declaración Universal de los Derechos Humanos

Se proporcionan dos versiones de la Declaración: una completa y otra en lenguaje sencillo para que sea más asequible entender sus principios a los alumnos y alumnas de menor edad.

A) Declaración Universal de los Derechos Humanos. (Versión: Ararteko, 1998.)

Preámbulo:

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre naciones;

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, y

Considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso;

La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos, como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas el carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y dotados, como están, de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2

1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo, ante los tribunales nacionales competentes, que le ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

Artículo 9

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11

- 1.- Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.
- 2.- Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueran delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

Artículo 12

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 13

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14

1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.
2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 15

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Artículo 16

1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia; y disfrutarán de iguales derechos, en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.
2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.
3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17

1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.
2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 18

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y asociación pacíficas.
2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.
3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.
4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.
2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.
2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Artículo 29

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.
2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.
3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 30

Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que se confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendentes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

B) Declaración Universal de Derechos Humanos en lenguaje sencillo.

(Versión: Amnistía Internacional, EDAI, 1991.)

Artículo 1

Tierra

Cuando los seres humanos nacen, son libres y deben ser tratados para todo de la misma manera.

Artículo 2

Tierra

Todo el mundo tiene por lo tanto el derecho de poseer o de beneficiarse de todo lo que acabamos de decir:

- incluso si no habla tu idioma
- incluso si no tiene tu color de piel
- incluso si no piensa como tú
- incluso si no tiene la misma religión que tú
- incluso si es más pobre o más rico que tú
- incluso si no es del mismo país que tú.

Artículo 3

Tú

Tienes el derecho de vivir, de vivir libre y en seguridad.

Artículo 4

Sociedad

Nadie tiene el derecho de tomarte como esclavo, y tú no puedes tomar a nadie como esclavo.

Artículo 5

Sociedad

Nadie tiene el derecho de torturarte, es decir, de hacerte daño, y tú no puedes torturar a nadie.

Artículo 6

Tú

Tú debes ser protegido de la misma manera, en todas las partes del mundo y como todo el mundo.

Artículo 7

País

La ley es la misma para todo el mundo: debe ser aplicada de la misma manera para todos.

Artículo 8

País

Puedes pedir la protección de la justicia cuando la ley de tu país no sea respetada.

Artículo 9

Tú

Nadie tiene derecho a encarcelarte, ni a mantenerte en la cárcel, ni a expulsarte de tu país, injustamente o sin razón.

Artículo 10*Sociedad*

Si tienes que ser juzgado debe ser públicamente. Los que te juzguen deberán estar libres de toda influencia.

Artículo 11*Tú*

Se debe admitir que eres inocente hasta que se pueda probar que eres culpable. Si se te acusa, siempre tendrás el derecho de defenderte. Nadie tiene el derecho de condenarte ni de castigarte por algo que no has hecho.

Artículo 12*Tú*

Tienes el derecho de pedir que te protejan si alguien quiere obligarte a cambiar

- tu manera de ser
- lo que tú y tu familia pensáis o escribís

Nadie podrá penetrar en tu casa sin razón.

Artículo 13*Tú*

Tienes el derecho de salir y de entrar a tu país como tú quieras. Tienes el derecho de irte de tu país para ir a otro y puedes regresar a tu país si quieres.

Artículo 14*Tú*

Si alguien te hace daño, tienes el derecho de ir a otro país y pedirle que te proteja. Tú pierdes este derecho si has matado a alguien y si tú mismo no respetas lo que está escrito aquí.

Artículo 15*Tú*

Tienes el derecho de pertenecer a un país y nadie puede, sin razón, impedirte pertenecer a otro país, si tú lo deseas.

Artículo 16*Familia*

En cuanto tengas la edad de tener hijos, tendrás derecho a casarte y formar una familia. Para ello, ni el color de tu piel, ni tu país de origen tienen ninguna importancia. El hombre y la mujer tienen los mismos derechos cuando están casados y también cuando se separan. No se puede obligar a nadie a casarse.

País

El gobierno de tu país debe proteger a las familia y a sus miembros.

Artículo 17*Tú*

Como todo el mundo, tú tienes el derecho de poseer algo y nadie tiene el derecho de quitártelo.

Artículo 18*Tú*

Tú tienes el derecho de escoger libremente tu religión, de cambiar de religión, practicarla como tú quieras, sólo o con otras personas.

Artículo 19*Tú*

Tú tienes el derecho de pensar lo que tú quieras, de decir lo que te plazca y nadie puede prohibírtelo.

Sociedad

Tú debes poder intercambiar tus ideas con las mujeres y los hombres de otros países sin que las fronteras te impidan hacerlo.

Artículo 20*País*

Nadie puede obligar a nadie a formar parte de un grupo, pero todo el mundo tiene el derecho

- de organizar reuniones
- de participar en una reunión si quiere hacerlo
- de reunirse para trabajar en paz.

Artículo 21*Tú*

Tienes el derecho de participar activamente en los asuntos de tu país:

- formando parte del Gobierno
- escogiendo hombres políticos que tienen las mismas ideas que tú
- yendo a votar libremente para indicar tu elección.

País

Estas acciones deben expresar la voluntad de todo el pueblo mediante un voto secreto, puesto que los votos de las mujeres y de los hombres son iguales, todo el mundo puede votar.

Artículo 22*Sociedad*

La sociedad en la que vives debe ayudarte para que puedas desarrollarte y beneficiarte de todas las ventajas (cultura, dinero, protección de tu persona) que se te ofrecen a ti y a todos los hombres y mujeres de tu país.

Artículo 23*Tú*

Tú tienes el derecho de trabajar:

- de escoger libremente tu trabajo
- de recibir un salario que te permita vivir a ti y a tu familia

Sociedad

Si un hombre y una mujer hacen el mismo trabajo, deben recibir el mismo salario. Todas las personas que trabajan tienen el derecho de agruparse para defender sus intereses.

Artículo 24*Sociedad*

La duración del trabajo de cada día no debe ser muy larga porque todos tienen derecho a descansar y deben poder tomar periódicamente vacaciones que les serán pagadas.

Artículo 25*Familia*

Tanto tú como tu familia tenéis el derecho a tener lo necesario para:

- no enfermar y para ser cuidado en caso de enfermedad
- no tener hambre

- no tener frío
- tener una casa

La mamá que va a tener un niño y su niño cuando haya nacido, deben ser ayudados. Todos los niños tienen los mismos derechos incluso si la mamá no está casada.

Tú

Tú tienes el derecho a ser ayudado si tú no puedes trabajar:

- porque no hay trabajo
- porque estás enfermo
- porque eres demasiado viejo
- porque tu esposa o tu marido ha muerto
- por cualquier otra causa que tú no hayas deseado

Artículo 26

Tú

Tienes el derecho:

- de ir a la escuela
- de aprovechar la escuela obligatoria sin tener que pagar nada

Tú

Tú debes poder aprender un oficio o continuar tus estudios hasta donde tú quieras. En la escuela tú debes poder desarrollar todos tus talentos y te deben enseñar a entenderte con los demás, sin fijarte en su religión o en su país de origen.

Familia

Tus padres tienen el derecho de elegir la manera en que te enseñarán y lo que te enseñaran en la escuela.

Artículo 27

Sociedad

Ya seas artista, escritor o sabio, debes poder compartir libremente tu trabajo con las demás personas y beneficiarte de lo que se haya hecho juntos.

Tú

Tus obras deben ser protegidas y tú debes obtener beneficio de ellas.

Artículo 28

Tierra

Para que tus derechos y tu libertad sean respetados en tu país y en todos los países de la Tierra es necesario que exista un orden que pueda proteger muy bien estos derechos y esta libertad de los cuales hemos estado hablando.

Artículo 29

Tú

Es por ello que tú también tienes deberes para con las personas que te rodean y que te ayudan a desarrollarte

Sociedad

La ley no quita nada a las libertades ni a los derechos del Hombre sino que le permite a cada uno respetar a los demás y ser respetado.

Artículo 30

Tierra

En toda la Tierra, ningún país, ninguna sociedad, ningún ser humano puede permitirse destruir los derechos y libertades que acabamos de describir .

Fuentes utilizadas en los ejercicios

- 1.- El preámbulo y los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos pertenecen a la versión utilizada por el Ararteko. Del librito editado en conmemoración del 50º Aniversario de la Declaración de los Derechos Humanos.
- 2.- *Ejercicio nº 5*: Belén Reyes Guitián, "El Mundo", 23 de febrero de 1998, pág. 36.
- 3.- *Ejercicio nº 6*: extractos del informe de AI "Tortura", EDAI, Madrid, 1984, pág. 5.
- 4.- *Ejercicio nº 10*: poema de Bertolt Brecht.
- 5.- *Ejercicio nº 11*: "Galileo Galilei" de la Gran Enciclopedia Universal Asuri, Editorial Asuri, Bilbao, 1982.
- 6.- *Ejercicio nº 12*: "1984" de George Orwell, Colección Narrativa Actual, RBA Editores, Barcelona, 1993, pág. 6.
- 7.- *Ejercicio nº 13*: "Respeten mis derechos. Los refugiados hablan", Cuadernillo de AI, EDAI, Madrid, 1997, prólogo.
- 8.- *Ejercicio nº 15*: Dibujo de Enrique Ventura de la "declaración Universal de los DDHH ilustrada por dibujantes españoles", Amnistía Internacional, EDAI, Madrid, 1985, pág. 41.
- 9.- *Ejercicio nº 15*: el poema 'los derechos humanos' del libro "Mujeres" de Eduardo Galeano, Alianza Editorial (Alianza Cien), Madrid, 1995, pág. 10.
- 10.- *Ejercicio nº 21*: "Desarrollo, cooperación y solidaridad. Más allá del 0,7%", CIP, Madrid, 1997, pág. 49.
- 11.- *Ejercicio 23*: "El Mundo", 4 de junio de 1996, pág. 50.
- 12.- *Ejercicio 24*: "El Correo", 2 de diciembre de 1997, última página.
- 13.- *Ejercicio 24*: "El idiota moral. La banalidad del mal en el siglo XX" de Norbert Bilbeny. Editorial Anagrama, 1993, pág. 31-32.
- 14.- *Ejercicio 25*: "Carta africana de DDHH y de los pueblos", Amnistía Internacional, EDAI, 1991, pág. 63.
- 15.- *Ejercicio 25*: "Declaración Islámica Universal de DDHH". Separata. Apéndice documental "Democracia y DDHH en el mundo árabe" Mª Ángeles López Plaza y Almudena Ruiz Ibáñez, ICMA, Madrid, 1993 pág. 309.
- 16.- *Ejercicio 25*: "Informe 1998. Un año de promesas rotas", Amnistía Internacional, EDAI, Madrid, 1998, pág. 16 y 22.
- 17.- *Ejercicio 29*: "¿Eso es química?" VVAA, Biblioteca de recursos Alhambra, Editorial Alhambra, 1988, pág. 64.
- 18.- *Ejercicio 31*: "Código de conducta de imágenes y mensajes relativos al Tercer Mundo" (Resumen), Coordinadora de ONGD de España.
- 19.- *Ejercicio 38*: Revista MÍA, libro de las ideas nº5, pág. 128.
- 20.- *Ejercicio 41*: "El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha", Miguel de Cervantes, Editorial Espasa-Calpe, Colección Austral, 1979, pág. 570.
- 21.- *Ejercicio 43*: "Memoria de Médicos sin Fronteras. Julio 1995-julio 1996". España pág. 60; Yemen pág. 81.
- 22.- *Ejercicio 43*: Causas de mortalidad 1993. Tabla de la revista nº21 de MSF, abril 1996, pág. 15.
- 23.- *Ejercicio 45*: RAS, Revista del Aula Social de la Universidad de Deusto nº6, 1997, pág. 16.
- 24.- *Ejercicio 48, texto 1*: "Vidas minadas", Gervasio Sánchez, revista de Médicos sin Fronteras nº 26, diciembre de 1997, pág. 6.
- 25.- *Ejercicio 48, textos 2 y 3*: "Un enemigo que no duerme. Las minas terrestres", Susana Domingo y Eva San Martín, folletos informativos de Manos Unidas, 1997, pág. 17 y 8.
- 26.- *Ejercicio 48, texto 4*: "A un paso de la muerte... o de la esperanza", Greenpeace, 1995, pág. 10.
- 27.- *Ejercicio 48, texto 5*: "El Correo", 11 de diciembre de 1997, pág. 34.

- 28.- *Ejercicio 51*: Coordinadora de ONGD de España.
- 29.- *Ejercicio 58*: "Poesías completas/Miguel Hernández" edición, introducción y notas de Agustín Sánchez Vidal, Editorial Aguilar, Madrid, 1979, pág. 650.
- 30.- *Ejercicio 59*: Albert Camus.
- 31.- *Ejercicio 60*: "Declaración de los Derechos del Niño" editado por UNICEF España con ilustraciones de Quino.
- 32.- *Ejercicio 66*: "Los derechos humanos en la escuela... es tarea de todos y de todas" Cuadernillo nº 2 y 3, Cruz Roja de la Juventud, pág. 11.
- 33.- *Ejercicio 70, texto 1*: Artículo de M^a José Díaz de Tuesta, "El País", 3 de enero de 1998, pág. 27.
- 34.- *Ejercicio 70, texto 2*: Portada de "El País", 10 de enero de 1998.
- 35.- *Ejercicio 70, texto 3*: Artículo de J. Guillenea, "El Correo" 13 de marzo de 1997, pág. 16.
- 36.- *Ejercicio 70, texto 4*: "Folclore y tradición. País Vasco, ven y cuéntalo", Departamento de comercio, consumo y turismo del Gobierno Vasco, 1992, pág. 9.
- 37.- *Ejercicio 70, texto 5*: "País Vasco", Gran Enciclopedia Universal Asuri, Editorial Asuri, Bilbao, 1982.
- 38.- *Ejercicio 73*: Artículo de Silvia Román, "El Mundo", lunes 19 de enero de 1998, pág. 42.
- 39.- *Ejercicio 74*: Artículo de Juan Carlos de la Cal y Belén Reyes Guitián, "El Mundo", lunes 24 de noviembre de 1997, pág. 40.
- 40.- Declaración Universal de Derechos Humanos en lenguaje sencillo. Amnistía Internacional, EDAI, 1991.

Criterios de evaluación de los materiales

Uno de los mayores problemas con los que se encuentra el educador o educadora cuando trabaja con materiales sobre la educación en Derechos Humanos es el plantearse cómo evaluar la respuesta que los alumnos y alumnas han dado al desarrollo de la práctica. Lo que pretendemos con este apartado es proporcionarle unas posibles pistas para realizar una evaluación de la práctica.

Se han marcado tres apartados de evaluación. Estos son: la eficiencia del ejercicio, su adecuación al objetivo marcado, y el impacto conseguido en el aula. Cada uno de ellos está subdividido en cuestiones concretas:

A) Eficiencia del ejercicio

- El ejercicio está *bien mal* diseñado.
- Se ha entendido el funcionamiento del ejercicio. Está *bien mal* explicado.
- El ejercicio es útil para la educación en derechos humanos *sí no*.
- El tiempo señalado para su desarrollo ha sido *breve justo excesivo*.
- Los recursos utilizados (en tiempo y materiales) han sido adecuadamente empleados *sí no*.

B) Adecuación del ejercicio al objetivo marcado

- El ejercicio encaja en el programa del área o materia para la que está diseñado *sí no*.
- El ejercicio, para la etapa señalada, es *simple correcto complejo*.
- Ha captado la atención del alumnado *sí no*.
- Ha habido una participación suficiente de la clase *sí no*.
- ¿Quién ha llevado el peso del desarrollo del ejercicio?
el/la educador/a un/a alumno/a la clase en su conjunto.

C) Impacto conseguido en el aula

- La clase ha captado el objetivo del ejercicio *sí no*.
- Ha habido una participación activa en su desarrollo *sí no*.
- Se ha producido una comprensión de valores *sí no*.
- Se ha creado una corriente reflexiva sobre el objetivo del ejercicio *sí no*.
- Han visto que es aplicable al entorno cotidiano (interés por lo que sucede alrededor) *sí no*.
- Se han respetado las discrepancias *sí no*.

Listado de algunas Organizaciones No Gubernamentales y Asociaciones

A continuación se proporciona un pequeño listado de ONG que consideramos representativas de los distintos aspectos del trabajo sobre los derechos humanos que ellas mismas desarrollan.

Aunque el listado sería muy extenso, ya que hay muchas ONG y asociaciones que trabajan en este campo, desde el ámbito local de un pueblo, o incluso de una parroquia, hasta las que tienen representación en las Naciones Unidas, hemos escogido sólo unas pocas a modo de ejemplo de los distintos campos de trabajo en el área de los derechos humanos.

Hemos intentado que las ONG señaladas tengan sede en los tres territorios históricos. Aunque alguna de ella no tiene sede en Euskadi, o la tiene en una sólo provincia hemos considerado que es lo bastante conocida como para incluirla. Hemos dejado fuera numerosas y reconocidas ONG, al considerar que están incluidas en la Coordinadora de ONG, de Desarrollo, y ser ésta quien puede dar noticias de ellas.

Nos gustaría incluirlas a todas, pero es imposible. Si están interesados en alguna en concreto, existen diversas guías donde pueden localizarlas. Dos de esas guías son: '*La guía de la solidaridad*' de Ana de Felipe y Lilo Rodríguez de Rivas, editada por ediciones temas de hoy en 1995 y '*La guía del Voluntariado de la Comunidad Autónoma Vasca*' editada por el Gobierno Vasco en 1996.

Las ONG y asociaciones que hemos seleccionado son:

Gobernuz kanpoko erakundeak. Zerrenda labur bat

Giza eskubideen alorrean lanean diharduten GKE batzuen helbideak emango ditugu jarraian. Zerrenda honek laburra izan behar du; hori osatu nahi izanez gero, Eusko Jaurlaritzak 1996an argitaratutako *EAEko boluntarioen gida* erabil daiteke.

GKEen zerrendak hainbat gidatan aurkitzen dira. Gaztelaniaz, Ana de Felipe eta Lilo Rodríguez de Rivasen *La guía de la solidaridad* daukagu, Temas de Hoy-k 1995ean argitaratua.

GKEak ezin dira osotara hemen zerrendatu, izan ere, horietako batzuk oso txikiak dira, batzuek luze irauten dute eta beste batzuk, aldiz, berehala desagertzen dira. Beraz, alde handia dago auzo txiki bateko gazte-talde batek sorturiko GKE baten eta nazioarteko GKEen artean.

Labur beharrean, GKE ezagunen izen eta helbideak bakarrik aipatuko ditugu, nahiz horietakoren batek EAEn egoitzarik ez izan.

Hona hemen hautatu ditugunak:

• ACNUR

• Cedaceros, 9 - 3º dcha.
28014 MADRID
Tfno.: 91 369 06 70

• Amnistía Internacional

• Apdo. 334
01080 VITORIA-GASTEIZ
Tfno.: 945 25 94 38

• Apdo. 830
48080 BILBAO
Tfno.: 94 423 35 77

• Apdo. 465
20080 DONOSTIA-SAN SEBASTIÁN
Tfno.: 943 46 30 91

• Cáritas

• Olaguibel, 2
01001 VITORIA-GASTEIZ
Tfno.: 945 23 28 50

• Ribera, 8
48002 BILBAO
Tfno.: 94 422 11 28

• Pº Salamanca, 2
20003 DONOSTIA-SAN SEBASTIÁN
Tfno.: 943 42 16 61

• Comisión Anti-Sida

• San Francisco, 2 - 1º
01001 VITORIA-GASTEIZ
Tfno.: 945 25 77 66

• Bailén, 6 - lonja
48003 BILBAO
Tfno.: 94 416 00 55

• Easo, 53 - 1º dcha.
20006 DONOSTIA-SAN SEBASTIÁN
Tfno.: 943 47 20 36

• Coordinadora de ONG de Desarrollo de Euskadi

• Iparraguirre, 73 - lonja
48012 BILBAO
Tfno.: 94 443 61 48

• Elkarri

• Avda. Ntra. Sra. de Estíbaliz, 2 - 1º of. 5
01003 VITORIA-GASTEIZ
Tfno.: 945 25 61 76

• Arenal, 5 of. 209
48005 BILBAO
Tfno.: 94 479 07 24

• Avda. Madrid, 5 - esc. dcha.
20011 DONOSTIA-SAN SEBASTIÁN
Tfno.: 943 45 93 75

• Equipo de Comunicación Educativa

• Javier de Miguel, 92 - 1 posterior
28018 MADRID
Tfno.: 91 380 58 56

• Greenpeace

• San Bernardo, 107
28015 MADRID
Tfno.: 91 44 14 00

• Hegoa

• Manuel Iradier, 6 - bajo
01005 VITORIA-GASTEIZ
Tfno.: 945 13 15 87

• Avda. Lehendakari Agirre, 83
48015 BILBAO
Tfno.: 94 447 35 12

• SOS Racismo

• Zapatería, 59 - bajo
01001 VITORIA-GASTEIZ
Tfno.: 945 26 59 09

• Apdo. Correos 10.166
48080 BILBAO
Tfno.: 94 479 03 10

• Pº Zarategi, 100
Edificio Txara 1
20015 DONOSTIA-SAN SEBASTIÁN
TFNO.: 943 48 26 02

• UNICEF

• Fueros, 24 - bajo
01005 VITORIA-GASTEIZ
Tfno.: 945 14 55 48

• Ledesma, 18
48001 BILBAO
Tfno.: 94 424 11 55

• Peña y Goñi, 5
20002 DONOSTIA-SAN SEBASTIÁN
Tfno.: 943 27 11 61

Bibliografía por temas

Se han desglosado por temas los distintos aspectos que sobre los derechos humanos hemos ido recopilando en nuestra búsqueda de documentación. Creemos que puede servir de base para un estudio más amplio sobre el esbozo que hemos trazado. Esta clasificación se ha realizado de la siguiente manera:

1. Derechos Humanos.
2. Economía.
3. Cooperación al Desarrollo.
4. Mujer y Desarrollo.
5. Ecología, Medio Ambiente, Geografía.
6. Educación en Derechos Humanos.
7. Guías de recursos.
8. Cómic.
9. Revistas.
10. Información y documentación.

Sin embargo hemos hecho hincapié en los distintos materiales que aparecen en los apartados destinados a Educación en Derechos Humanos y a las Guías de recursos. Esto es debido a que hemos creído fundamental describir someramente dichos materiales para que el educador o la educadora que quiera profundizar sobre estos aspectos tenga una referencia sobre lo que puede encontrar en cada uno de los distintos materiales que comentamos.

Bibliografia

Gaien arabera banakatu ditugu giza eskubideei buruz pixkanaka bildu ditugun agiriak. Gure ustez, zirriborro hau oinarritzat har daiteke azterketa zabalago bat egiteko. Sailkapen hau honako moduan egin da:

1. Giza Eskubideak.
2. Ekonomia.
3. Garapenerako Kooperazioa.
4. Emakumea eta Garapena.
5. Ekologia, Ingurugiroa, Geografia.
6. Giza Eskubideetan oinarritutako Hezkuntza.
7. Baliabideen Gida.
8. Komikia.
9. Aldizkariak.
10. Informazioa eta Dokumentazioa.

Derechos Humanos/Giza Eskubideak

ABAD, Luis V; CUCO, Alfons; IZQUIERDO, Antonio. *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Popular; Jóvenes contra la intolerancia, Madrid, 1993; 127 pp.

ACNUR. *Recopilación de instrumentos internacionales relativos al asilo y a los refugiados*. ACNUR, Ginebra, 1984; 134 pp.

ALONSO OLLACARIZQUETA, Lucía. *Enemigos invisibles, campos de la muerte: las minas antipersonales*. Centro de Investigación para la Paz; Seminario de Investigación para la Paz, Madrid, 1995; 26 pp.

ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS. ACNUR. La situación de los refugiados en el mundo: en busca de soluciones. Alianza; ACNUR, Madrid.

ALVITE, Juan Pedro; SUTCLIFFE, Bob; BLANCO, M^a Cristina; SABAR, Kebir; BALIBAR, Etienne; TAGUIEFF, Pierre-André; WIEVIORKA, Michel. Racismo, antirracismo e inmigración. Tercera Prensa, Donostia, 1995; 223 pp.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. Crímenes sin castigo: homicidios políticos y desapariciones forzadas. EDAI, Madrid, 1993; 102 pp.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. Códigos de ética profesional. Manual para grupos médicos. Códigos de ética y declaraciones aplicables a la profesión médica. EDAI; Amnistía Internacional, Madrid, 1984.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. Defensores de los derechos humanos en primera línea. América Central y México. EDAI, Madrid, 1996; 48 pp.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. Desapariciones forzadas y homicidios políticos. La crisis de los derechos humanos en los noventa. Manual para la acción. EDAI, Madrid, 1994; 303 pp.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. Guía de la Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos. EDAI, Madrid, 1991; 66 pp.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. Informe anual. EDAI; Amnistía Internacional, Madrid.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. La Pena de Muerte y su abolición en España. Los libros de la catarata; Amnistía Internacional, Madrid, 1995; 189 pp.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. Programa para la protección y promoción de los DDHH. España. EDAI, Madrid, 1998; 31 pp.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. Refugiados. Los derechos humanos no tienen fronteras. EDAI, Madrid, 1997; 111 pp.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. Rompamos el silencio. Violaciones de derechos humanos basadas en la orientación sexual. EDAI, Madrid. 1995; 108 pp.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. Tribunales Penales Internacionales. Manual sobre cooperación de los gobiernos. EDAI, Madrid, 1996; 78 pp.

ARA PINILLA, Ignacio. Las transformaciones de los derechos humanos. Tecnos, Madrid. 1990; 165 pp.

ARTÉS, Matilde, "Sacha". Crónica de una desaparición. La lucha de una abuela de Plaza de Mayo. Espasa, Madrid, 1997.

ARTOLA, Miguel. Los derechos del hombre; Madrid, Ediciones del Prado, 1986; 196 pp.

ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS DE ESPAÑA, (APDHE). Informe anual de los derechos humanos en España. APDHE, Madrid.

BERTRAND, Maurice. La ONU. Acento Editorial (colección Flash), Madrid, 1995; 109 pp.

CALVO BUEZAS, Tomás. Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares. Popular, Madrid, 1989; 221 pp.

CALVO BUEZAS, Tomás. ¿España racista? Voces payas sobre los gitanos. Anthropos, Barcelona, 1990; 405 pp.

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA REALIDAD SOCIAL (CIRES). Actitudes hacia los inmigrantes. CIRES, Madrid, 1994; 101 pp.

COHN, Ilene y Guy GOODWIN-GILL. Los niños soldados. Editorial Fundamentos/ Cruz Roja Juventud, Madrid, 1997; 238 pp.

COLECTIVO ICE. Discursos de los españoles sobre extranjeros: paradojas de la alteridad. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1995; 119 pp.

CULTURAL SURVIVAL. El Estado de los Pueblos. Informe sobre los DDHH en las sociedades en peligro. Ediciones Bellaterra, Barcelona, 1996; 327 pp.

- DÍAZ - PLAJA, Fernando. A la sombra de la guillotina. Planeta DeAgostini, Madrid, 1988; 186 pp.
- DUPLA, Antonio; FRIAS, Piedad; ZALDUA, Iban. Occidente y el otro: una historia de miedo y rechazo. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, Vitoria-Gasteiz, 1996; 247 pp.
- ETXEBERRIA, Xabier. Ética de la diferencia. Universidad de Deusto, Bilbao, 1997; 289 pp.
- FERRATER MORA J.; COHN, P. *Ética aplicada*. Alianza, Madrid, 1988; 237 pp.
- FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE SOCIEDADES DE LA CRUZ ROJA Y DE LA MEDIA LUNA ROJA. Informe mundial sobre desastres.
- FISAS, Vicenç. Las migraciones: el olvido de nuestra historia. Seminario de Investigación para la paz, Zaragoza, 1994; 112 pp.
- GACTO, Enrique. La pena de muerte. Cuadernos de Historia 16, Madrid, 1985.
- GONZÁLEZ OCHOA, José M^o; MONTES PASCUAL, Ana Isabel. Las guerras olvidadas. Acento Editorial (colección Flash), Madrid, 1997; 96 pp.
- KANE, Hal. La hora de la partida. Fuerzas que generan refugiados y emigrantes. Bakeaz, Bilbao, 1996. 64 pp.
- HEGOA. Guerra y hambruna en África. Consideraciones sobre la Ayuda Humanitaria. (Lan-Koadernoak, Cuadernos de trabajo nº 15) Hegoa, Vitoria-Gasteiz, 1996; 36 pp.
- HEGOA. Refugio y conflicto en el mundo. Hegoa Dossier; Hegoa, Bilbao, 1995; 164 pp.
- INNERARITY, Daniel; VAZ, Aires. Información y Derechos Humanos. Actas de las I Jornadas de Ciencias de la Información. EUNSA, Pamplona, 1987; 408 pp.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. Declaración universal de derechos humanos: edición conmemorativa del 40º aniversario. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica, 1988; 85 pp.
- MÉDICOS SIN FRONTERAS. Escenarios de crisis. Acento Editorial, Madrid, 1993; 192 pp.
- MÉDICOS SIN FRONTERAS. El mundo en crisis. Acento Editorial, Madrid, 1996; 285 pp.
- MELGOSA, Leire; HENRY, Garbiñe. Estudio sobre la situación del inmigrante en Bilbao. Asociación Afrovasca, Bilbao, 1995.
- LEGUINECHE, Manuel. Los ángeles perdidos. Espasa-Calpe, Madrid, 1998; 430 pp.
- MENCHÚ, Rigoberta. Rigoberta: la nieta de los mayas. El País-Aguilar, Madrid, 1998. 348 pp.
- OFICINA DE DDHH DEL ARZOBISPADO DE GUATEMALA. Guatemala: Nunca más. Informe proyecto interdiocesano de recuperación de la memoria histórica. Gakoa, Donostia, 1998; 408 pp.
- PAINE, Thomas. Los derechos del hombre. Ed. Orbis, Barcelona, 1985; 220 pp.
- RAMÍREZ GOICOECHEA, Eugenia. Inmigrantes en España: vidas y experiencias. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1996; 611 pp.
- RAOUL, Marion. Declaración Universal de DDHH y realidades surafricanas. Serbal-UNESCO, Barcelona, 1984; 294 pp.
- RICART, Josep; SENILLOSA, Ignacio de. El largo exilio de los refugiados y desplazados. Intermón, Barcelona, 1994; 48 pp.
- SACHS, Aaron. Ecojusticia. La unión de los DDHH y el medio ambiente. Bakeaz, Bilbao, 1996; 73 pp.
- SACO, José Antonio. Historia de la esclavitud. Júcar, Madrid, 1974; 301 pp.
- SALAZAR, Ana; BASAURI, Pedro M^a; MARTÍNEZ, Elena. Los "inmigrantes económicos" extranjeros en Vizcaya. Justicia y Paz, Bilbao, 1988; 77 pp.
- SENILLOSA, Ignacio de. El derecho a ser niño: documento base. Intermón, Barcelona, 1993.
- SOS RACISMO. Manifiesto por la igualdad de derechos. SOS Racismo, Barcelona, 1994; 31 pp.
- STOLCKE, Verena. "El "Problema" de la inmigración en Europa: el fundamentalismo cultural como nueva retórica de exclusión". Mientras tanto. Fundación Giulia Adinolfi.-Manuel Sacristán, Nº 55, 1993, 73-90 pp.
- TAMAMES, Ramón. Introducción a la Constitución Española. Texto y comentarios. Ediciones del Prado, Madrid, 1995; 359 pp.
- TARNERO, Jacques. El Racismo. Paradigma, Madrid, 1997; 63 pp.
- TOMÁS Y VALIENTE, Francisco. La Tortura en España. Editorial Ariel, Barcelona, 1994; 273 pp.
- VALENCIA VILLA, Hernando. Los Derechos Humanos. Acento Editorial (colección Flash), Madrid, 1997; 95 pp.

VASAK, Karel (editor general). Las dimensiones internacionales de los derechos humanos. Serbal- UNESCO, Barcelona, 1984; 3 vol., 963 pp.

VERGÉS RAMÍREZ, Salvador. Derechos Humanos: Fundamentación. Tecnos, Madrid, 1997.

VVAA. *Escritores frente a la Tortura. Relatos*. Talasa Editores; Asociación Contra la Tortura, Madrid, 1997; 149 pp.

VVAA. *Los fundamentos de los derechos humanos desde la filosofía y el derecho*. EDAI, Madrid, 1998. 46 pp.

VVAA. Los problemas de la paz. El nuevo mapa de Europa. Temas de Hoy / Historia 16, Madrid, 1997; 137 pp.

VVAA. Sobre la resistencia a las violaciones de los Derechos Humanos. Serval-UNESCO, Barcelona, 1984; 266 pp.

ZIMMERMANN, Klaus F; GRUBEL, Herbert G. La inmigración en Europa: expectativas y recelos. Instituto de Estudios Económicos, Madrid, 1994; 236 pp.

ZUBER, Helene. Los desheredados. Plaza & Janes, Barcelona, 1994; 109 pp.

Economía/Ekonomia

La relación entre economía y derechos humanos es evidente en un mundo en el que incluso la supervivencia de millones de personas queda supeditada a ciertos intereses económicos. La siguiente lista no pretende ser exhaustiva, sino sólo indicar al profesorado dónde puede obtener datos, tablas o estadísticas. Puede ser quizás de utilidad en las áreas de geografía, matemáticas...

AEDENAT. *"Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y GATT: medio siglo ensanchando el abismo entre centro y periferia". Mientras Tanto*. Fundación Giulia Adinolfi - Manuel Sacristán nº 57, Barcelona, 1994. 99-123 pp.

BERMEJO GÓMEZ DE SEGURA, Roberto. *Manual para una economía ecológica*. Los libros de la catarata, Madrid, 1994; 331 pp.

COMISIÓN INDEPENDIENTE SOBRE ASUNTOS HUMANITARIOS INTERNACIONALES. *El hambre: una tragedia evitable. Informe de la comisión independiente sobre asuntos humanitarios internacionales*. Alianza, Madrid, 1986; 172 pp.

CORDELLIER, Serge, DIDIOT, Béatrice (Directores). *El estado del mundo. Anuario económico y geopolítico*. AKAL, Madrid.

DELPEUCH, Beltrand. *Las interrelaciones agroalimentarias Norte-Sur*. Iepalaa, Madrid, 1989; 154 pp.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA ACTIVIDADES DE POBLACIÓN (FNUAP). *Estado de la población mundial*. FNUAP, Nueva York.

FOREMAN-PECK, James. *Historia económica mundial. Relaciones económicas internacionales desde 1850*. Prentice Hall, Londres, 1995; 532 pp.

GRIFFIN, Keith. *Desigualdad internacional y pobreza nacional*. Fondo de Cultura Económica, México D. F., 1984; 229 pp.

RODRÍGUEZ-FERRERA, Juan Claudio. *La Economía Mundial y el Desarrollo*. Acento Editorial (colección Flash), Madrid, 1997; 124 pp.

SAMPEDRO, José Luis; BERZOSA, Carlos. *Conciencia del subdesarrollo veinticinco años después*. Taurus, Madrid, 1996; 285 pp.

SEBASTIÁN, Luis de. *Mundo rico, mundo pobre: pobreza y solidaridad en el mundo de hoy*. Sal Terrae, Santander, 1992; 189 pp.

SEN, Amartya. *Sobre ética y economía*. Alianza (Alianza Universidad; 607), Madrid, 1989; 152 pp.

SINGER, Hans; ANSARI, Javed. *Países ricos y pobres*. Pirámide, Madrid, 1982; 276 pp.

STREETEN, Paul. *Lo primero es lo primero. Satisfacer las necesidades humanas básicas en los países en desarrollo*. Tecnos; Banco Mundial, Madrid, 1986; 189 pp.

TODARO, Michael P. *El desarrollo económico del tercer mundo*. Alianza, Madrid, 1988; 725 pp.

UNRISD. *Estados de desorden: los efectos sociales de la globalización: un informe de UNRISD para la cumbre mundial sobre desarrollo social*. UNRISD, Ginebra, 1995; 175 pp.

Cooperación al Desarrollo/Garapenerako Kooperazioa

ACSUR-LAS SEGOVIAS. *Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto Y tú...¿cómo lo ves?* ACSUR-Las Segovias, Madrid, 1997.

BAIGES, Siscu; DUSSTER, David; MIRA, Esther; VILADOMAT, Ramón. *Las ONG de Desarrollo en España. Dilemas de la Cooperación*. Flor del Viento Ediciones, Barcelona, 1996; 244 pp.

BORDES, Roser; OLIVERAS, Ignasi. *Los desposeídos: una aproximación al tercer mundo*. Intermón, Barcelona, 1993; 101 pp.

CHOMSKY, Noam. *Cómo nos venden la moto*. Icaria, Barcelona, 1996; 102 pp.

CHOMSKY, Noam. *El miedo a la democracia*. Crítica, Barcelona, 1992; 419 pp.

CHOMSKY, Noam. *El nuevo orden mundial (y el viejo)*. Crítica, Barcelona, 1996; 388 pp.

COLLON, Michel. *¡Ojo con los media!* Editorial IRU, Hondarribia, 1995; 369 pp.

CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE LA POBLACIÓN Y EL DESARROLLO. (CIPD). *Resumen del programa de acción de la conferencia sobre la población y el desarrollo*. Naciones Unidas, Nueva York, 1995; 28 pp.

FERNÁNDEZ HUIDOBRO, Eleuterio. *Dos mundos. Bi mundu*. Komite Internazionalistak, Bilbao, 1992; 12 pp.

FISAS ARMENGOL, Vicenç. *El mito de la amenaza del sur. Rearme y comercio de armamentos en el mediterráneo occidental*. Seminario de Investigación para la Paz, Zaragoza, 1991; 101 pp.

FISAS ARMENGOL, Vicenç. *La compasión no basta*. Icaria, Barcelona, 1995; 94 pp.

FISAS ARMENGOL, Vicenç. *Secretos que matan: los derechos humanos y la exportación española de armamentos*. Icaria, Barcelona, 1995; 124 pp.

JAWORSKI, Helan. *Cooperación pública Vasca. Ayudas al tercer mundo. Hacia formas nuevas de relación con el Sur del mundo. Economías populares y mecanismos europeos de financiamiento alternativo*. Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1993; 267 pp.

LUCHAIRE, François. *La ayuda a los países subdesarrollados*. Oikos-Tau, Barcelona, 1971; 126 pp.

MESA, Manuela; CALVO BUEZAS, Tomás; NOIROT, Paul. *Tercer mundo y racismo en los libros de texto*. Cruz Roja Española, Madrid, 1990; 119 pp.

MUGARIK GABE. *Pueblos indígenas: Nuestra visión del desarrollo*. Icaria, Barcelona, 1995; 142 pp.

NACIONES UNIDAS. *Conferencia internacional de El Cairo sobre población y desarrollo*. PPC, Madrid, 1995; 239 pp.

NACIONES UNIDAS. *Informe de la conferencia internacional sobre la población y el desarrollo: El Cairo, 5 a 13 de Septiembre de 1994*. ONU, Nueva York, 1994; 155 pp.

PÉREZ DE ARMIÑO, Karlos. *Guerra y Hambruna en África. Consideraciones sobre la Ayuda Humanitaria*. HEGOA (Cuadernos de Trabajo, nº 15), Vitoria-Gasteiz, 1996.

PÉREZ LÓPEZ-PORTILLO, Raúl. *La infancia y juventud en los países en desarrollo*. Cruz Roja Española, Madrid, 1990; 160 pp.

SANGER, Clyde. *Desarme y Desarrollo en los años 80*. CIP, Madrid, 1987; 170 pp.

TAIBO, Carlos. *¿Un nuevo orden internacional? Una introducción a los problemas internacionales en el final del siglo*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1992; 157 pp.

Mujer y Desarrollo/Emakumea eta Garapena

ALARIO TRIGUEROS Teresa; GARCIA COLMENARES, Carmen (Coord.). *Persona, género y educación*. Amarú Ediciones, Salamanca, 1997.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. *Los derechos humanos, un derecho de la mujer*. EDAI Madrid, 1995; 108 pp. Balance sobre la situación de los derechos de la mujer en todo el mundo.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. *¿Por qué seguimos esperando?. La lucha por los derechos humanos de la mujer*. EDAI, Madrid, 1998; 32 pp.

ARENAL, Concepción. *La emancipación de la mujer en España*. Júcar, Madrid, 1974; 284 pp.

BANCO MUNDIAL. *Una mayor participación de la mujer en el desarrollo económico*. Banco Mundial, Washington, 1995; 90 pp.

BENSADON, Ney. *Los derechos de la mujer: desde los orígenes hasta nuestro días*. Fondo de la cultura económica, México D.F., 1988; 165 pp.

BIRULÉS, Fina (Compiladora). *El género de la memoria*. Pamiela, Pamplona, 1995; 176 pp.

DAVID, Natacha. *Un mundo aparte: la mujer y la economía mundial*. Confederación Internacional de Organismos Sindicales Libres, Bruselas, 1996; 69 pp.

- DEL VALLE, Teresa. *Las mujeres en Euskal Herria. Ayer y hoy*. Orain, San Sebastián, 1996; 106 pp.
- HEGOA. “*Mujeres del sur: de la denuncia a la acción*” (Dossier HEGOA), Bilbao, 1995; 135 pp. Materiales utilizados en los seminarios de trabajo “Mujeres del Sur” organizados por Hegoa y celebrados en Bilbao. Mayo de 1995.
- HENRÍQUEZ, Narda; ALFARO, Rosa María. *Mujeres, violencia y derechos humanos*. IEPALA, Madrid, 1991; 187 pp.
- HERNÁNDEZ, Itziar (et. al). *Mujeres del sur. Hegoaldeko emakumea*. IPES, Pamplona, 1994; 64 pp.
- NACIONES UNIDAS. *La mujer y la paz. Igualdad, participación, desarrollo*. Naciones Unidas, Viena, 1986. Carpeta.
- NACIONES UNIDAS. *Situación de la mujer en el mundo 1970-1990: Tendencias y estadísticas*. ONU, New York, 1992; 120 pp.

Ecología, Medio Ambiente, Geografía/Ekologia, Ingurugiroa, Geografia

- ANTÓN VALERO, José A. (et.al). *Educación desde el interculturalismo*. Entrepueblos. Salamanca, 1995; 50 pp.
- ANTUNES, Carlos (et.al). *Manifiesto ecosocialista*. Libros de la Catarata, Madrid, 1991; 173 pp.
- BROWN, Lester R.; FLAVIN, Christopher; FRENCH Hilary (et al). *La situación del mundo*.
- BURGER, Brigitte. *Hogar sin Química*. INTEGRAL, Barcelona, 1993.
- DOLLOT, Louis. *Las migraciones humanas*. Oikos-Tau, Barcelona, 1971; 120 pp.
- MARDONES, José María; AGUIRRE, Mariano; DUBOIS, Alfonso. 10 *Palabras clave sobre movimientos sociales*. Verbo Divino, Pamplona, 1996; 361 pp.
- PANTA, Lorenzo del; LIVI BACCI, Massimo. *La cuestión demográfica*. Oikos-Tau, Barcelona, 1990; 56 pp. (El Mundo Contemporáneo: Economía e Historia; 29).
- PIÑANGO, Charo; MARTÍN FRANCÉS, Sol. *Construcción de juguetes con materiales de desecho*. Popular, Madrid, 1996; 238 pp.
- SARRIBLE PEDRONI, Graciela. *Población y desigualdad social*. Siglo XXI; Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1991; 181 pp.
- SAUVY, Alfred. *La población: su evaluación, movimientos y leyes*. Oikos-Tau, Barcelona, 1991; 139 pp.
- TEMPRANO, Emilio. *La caverna racial europea*. Cátedra, Madrid, 1990; 214 pp.
- THE EARTH WORKS GROUP. *50 cosas que los niños pueden hacer para reciclar*. Emecé, Barcelona, 1995.
- VVAA. *Los científicos, la carrera armamentista y el desarme*. Serbal-UNESCO, Barcelona, 1984; 400 pp.

Educación en Derechos Humanos/Giza Eskubideetan oinarritutako Hezkuntza

- ALFAGUARA. *Carpeta sobre la pobreza*. Alfaguara, Madrid, 1996; 20 pp. Consta de una serie de fichas sobre libros editados por Alfaguara que tratan el tema de la pobreza, con los argumentos, la ficha del autor, el interés formativo y temático de cada libro y unas preguntas para profundizar en el tema. Los libros están enfocados para niños y niñas de 8 a 14 años.
- ALFAGUARA. *Carpeta sobre el racismo*. Alfaguara, Madrid, 1997; 25 pp. Consta de una serie de fichas sobre libros editados por Alfaguara que tratan el tema del racismo, con los argumentos, la ficha del autor, el interés formativo y temático de cada libro y unas preguntas para profundizar en el tema. Los libros están enfocados para niños y niñas de 8 a 14 años.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL. *¡Apúntate a los Derechos Humanos! Guía didáctica*. EDAI; Amnistía Internacional, Madrid, 1985. Es una guía de actividades a desarrollar sobre los DDHH. Contiene un listado de materiales sobre DDHH publicados por AI, sugerencias sobre actividades en distintas áreas de EGB y enseñanzas medias además de bibliografía, discografía, filmografía... sobre los derechos humanos.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL. *Carpeta didáctica*. EDAI; Amnistía Internacional, Madrid, 1993; ocho carpetas. Compuesta por distintas unidades didácticas para profundizar en el conocimiento de los derechos humanos y más concretamente en el trabajo de AI sobre los presos de conciencia, la pena de muerte, la tortura y los juicios imparciales y expeditos. Además se presenta un juego de la oca sobre los DDHH.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL. *CD-ROM Amnistía Internacional*. PC-Manía, Madrid, 1993. CD-Rom. Se recoge qué es AI, cómo funciona, sus campañas, casos reales de violaciones de DDHH... Puede servir como material de charlas o como documentación.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. *Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ilustrada por dibujantes españoles*. EDAI; Amnistía Internacional, Madrid, 1985; 69 pp. Distintos dibujantes españoles ilustran los artículos en castellano, catalán, euskara y gallego de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. Derechos Humanos. En lenguaje sencillo. EDAI; Amnistía Internacional, Colombia, 1991; 39 pp. Es una interpretación en un lenguaje asequible de cada uno de los artículos de la Declaración Universal.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. Derechos Humanos: una esperanza. EDAI; Amnistía Internacional, Madrid, 1985; 50 pp. Recopilación de los trabajos presentados por distintos centros educativos a la Campaña para la divulgación de la Declaración Universal en el curso 1984-85. Fue organizada por AI y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. Educación en Derechos Humanos. Los libros de la catarata; Amnistía Internacional, Madrid, 1995; 223 pp. Se pretende sensibilizar a los alumnos y alumnas sobre los DDHH y en concreto sobre los que trabaja AI: presos de conciencia, pena de muerte, tortura y juicios justos y expeditos. Para ello, se plantean distintas actividades que pueden desarrollarse tanto individual como colectivamente.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. La carta de Eloy. Editorial Claret; Amnistía Internacional, Barcelona, 1988; 16 pp. Es un librito en formato cómic que quiere hacer llegar a los niños cómo trabaja Amnistía Internacional.

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT. El interculturalismo en el currículum: el racismo. Materiales para una acción educativa. Associació de Mestres Rosa Sensat; Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona. 1993; 120 pp.

ASOCIACIÓN PRO-DDHH. Unidad didáctica DDHH. Seminario de Educación para la Paz, Madrid, 1989; 150 pp. Consta de una serie de orientaciones pedagógicas sobre la Educación en DDHH y una serie de sugerencias de actividades en los siguientes campos: sobre los conceptos básicos de los DDHH, organizaciones y procedimientos para protegerlos, actividades sobre algunos artículos de la Declaración, situaciones y formas específicas de violar los DDHH, ampliaciones de la Declaración y los DDHH en la escuela.

BASTIDA, Anna; CASCÓN, Paco; GRASA, Rafael. Hazañas Bélicas: Guerra y Paz. Guía Didáctica ESO. Octaedro; Intermón, Barcelona, 1997; 40 pp. Tras un breve análisis de las guerras en nuestra época, de la asistencia humanitaria, de la intervención en conflictos ajenos y de constatar que hay alternativas a la guerra, se presenta la unidad didáctica. En ella se recogen, para el profesorado, las veinticuatro actividades sobre dicho tema, tras unas consideraciones previas de objetivos y contenidos.

BASTIDA, Anna; CASCÓN, Paco; GRASA, Rafael. Hazañas Bélicas: Guerra y Paz. Cuaderno de trabajo. ESO. Octaedro; Intermón, Barcelona, 1997; 92 pp. Es el cuaderno de trabajo de cada alumno de la guía anterior.

BELTRÁN, Jordi; ROIG, Antonio. Guía de los derechos humanos. Alhambra, Madrid, 1993; 148 pp. Esta guía propone dos objetivos: el estudio de la Declaración Universal y una reflexión sobre la moral. Se siguen los siguientes pasos: la historia de la gestación de la Declaración, sugerencias para el estudio pormenorizado de cada artículo, propuestas de actividades sobre temas de la Declaración y sugerencias de ideas para el estudio de la Constitución Española basándose en la Declaración.

CALVO BUEZAS, Tomás; FERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Rafael; ROSÓN ALONSO, Antonio-Gabriel. Educar para la tolerancia. Popular; Jóvenes contra la intolerancia, Madrid. 1993; 141 pp.

CARBONELL, Jaume. La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación. Octaedro, Barcelona, 1996; 249 pp. Es un estudio de los temas educativos más emblemáticos y controvertidos, vistos desde la óptica de la sociología de la educación. Estos temas son: la infancia ayer y hoy; funciones sociales de la escuela; educación y trabajo, de la escuela a la vida activa; educación ética y calidad de vida; interculturalismo; educación sexista y coeducación; organización del poder e interacción; el fracaso escolar; el maestro y la maestra y las reformas educativas.

CASCÓN SORIANO, Paco; MARTÍN BERISTAIN, Carlos. La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de Educación para la Paz. Los libros de la catarata; Seminario de Educación para la Paz, Madrid, 1995; 246 pp. Básicamente son propuestas de juegos que presentan diferentes situaciones de grupo con vistas a trabajar en la educación para la paz. Son juegos de presentación, de conocimiento, de afirmación, de confianza, de comunicación, de cooperación y de resolución de conflictos. Son actividades óptimas para campamentos o para tiempo libre. Se indica la edad mínima sugerida para el juego.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ. La semana de un solo mundo, los jóvenes imaginan. CIP, Madrid, 1997; 82 pp. Trata sobre cómo desarrollar y concienciar a los jóvenes en la educación al desarrollo. Básicamente propone actividades, para desarrollar durante una semana, enmarcadas en la siguiente secuencia: imagina cómo es nuestro mundo, imagina cómo podría ser nuestro mundo, imagina un mundo en paz, imagina un mundo sin diferencias, imagínate haciendo algo al respecto.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ. Desarrollo, Cooperación y Solidaridad. Más allá del 0,7%. Guías didácticas de Educación para el Desarrollo. CIP, Madrid, 1997; 160 pp. El libro plantea una serie de reflexiones sobre la ayuda al desarrollo y la relación existente en este campo entre el Norte y el Sur. La guía está estructurada en doce ideas o preguntas clave englobadas en tres grandes bloques: imágenes y percepciones de la ayuda al desarrollo, la realidad

de la ayuda al desarrollo y ¿de qué hablamos cuando hablamos de desarrollo? Cada una de estas preguntas clave tiene una introducción que explica la pregunta y la sitúa en su contexto, una propuesta de actividades y unos materiales de apoyo.

COORDINADORA DE ONGD DE ESPAÑA. *Educación para el Cambio. Educación de base para el Desarrollo en Europa*. Coordinadora ONGD, Madrid, 1994; 159 pp. Recoge distintas experiencias sobre Educación para el Desarrollo trabajadas en doce países europeos, entre ellos España.

COORDINADORA GESTO POR LA PAZ DE EUSKAL HERRIA. *Carpeta Didáctica: Educarnos en la Tolerancia*. Coordinadora Gesto por la Paz, Bilbao, 1997; 11 cuadernillos. Tras una presentación donde se recogen las pautas seguidas sobre tolerancia, formas de intolerancia y sus causas se recoge una introducción a los tres ejes de la carpeta: comunidad gitana, inmigración y violencia en Euskal Herria. Las demás carpetas están separadas por áreas curriculares y constan de propuestas individuales y colectivas para trabajar sobre los temas propuestos.

CRUZ ROJA JUVENTUD. *Los Derechos Humanos en la escuela... es tarea de todos y todas*. Cruz Roja Juventud, Madrid, 1996; Volumen I; 158 pp. Está enfocado hacia niños de entre 12 y 16 años. Ofrece una propuesta de trabajo para incorporar la educación en y para los DDHH a la programación escolar, como tema transversal, y a las actividades de ocio y tiempo libre. Trata sobre los DDHH en general, con actividades de grupo. Consta de un apartado para la realización de una evaluación de las actividades.

CRUZ ROJA JUVENTUD. *Los Derechos Humanos en la escuela... es tarea de todos y todas*. Cruz Roja Juventud, Madrid, 1996; Volumen II, 116 pp. Consta de dos unidades didácticas, la primera enfocada hacia niños de 12 a 16 años y la segunda para edades comprendidas entre los 16 y los 18 años. Propone actividades sobre DDHH más específicos: medio ambiente, la paz, el desarrollo, la igualdad entre hombres y mujeres, la infancia, los extranjeros, la información, la libertad de expresión, la privacidad y la intimidad.

CRUZ ROJA JUVENTUD. *Los Derechos Humanos en la escuela... es tarea de todos y todas*. Cruz Roja Juventud, Madrid, 1996; Volumen III, 137 pp. Consta de dos unidades didácticas para la educación de adultos. Propone actividades específicas para adultos centradas en los mismos apartados de los DDHH que el volumen II.

DOLZ, Joaquín; PASQUIER, Auguste. *Recursos Didácticos: Argumentar para convencer*. Gobierno de Navarra, Pamplona, 1996; 91 pp. Adaptación de las actividades centradas en la argumentación experimentada en Suiza, aplicable al primer ciclo de ESO, centradas en la expresión oral y escrita.

EQUIPO PEDAGÓGICO INTERMÓN. *Redescubrir América Latina. Unidades Didácticas*. Octaedro; Intermón, Barcelona, 1993; 95 pp. Está enfocada hacia el área de sociales del primer ciclo de la ESO. Se centra en el conocimiento de las culturas precolombinas, el hecho histórico del Descubrimiento y la Conquista, el acercamiento al mundo latinoamericano y su realidad. Se proporcionan textos, gráficos y se plantean cuestiones, crucigramas... sobre América Latina.

EMAKUNDE. *La coeducación, ¿transversal de las transversales?* Emakunde, Vitoria-Gasteiz, 1996; 153 pp. Ponencias de las Jornadas celebradas en 1995 en Vitoria-Gasteiz sobre la coeducación.

GENERALITAT DE CATALUNYA. *Ensenyar les Nacions Unides: una proposta pedagògica*. Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1995. Carpeta. Consta de tres cuadernillos: el primero explica qué es la ONU y cómo funciona, el segundo explica las fichas temáticas y el tercero consta de las fichas temáticas con los seis grados temas de trabajo de la ONU.

GENERALITAT DE CATALUNYA. *4 Unitats didàctiques. Ciències socials (Ètica). Ensenyament Secundari Obligator (12-16)*. Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1996; 198 pp. Las unidades didácticas son: Derechos humanos y ciudadanía, los valores de la convivencia, la ética de la ciencia y la tecnología y reflexión y argumentación ética. En cada una de las unidades didácticas se proporciona al educador una guía de los objetivos, las orientaciones didácticas, cómo desarrollar la unidad, la bibliografía y también, diferenciado, el material para el alumno. Está en catalán.

GOBIERNO DE CANARIAS. *La Constitución. Derechos y Deberes Humanos. Guía de Recursos ESO*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Las Palmas de Gran Canaria, 1997. Pretende ser un complemento de la práctica docente para profundizar y reflexionar sobre los derechos humanos plasmados en la Constitución. Consta de ocho núcleos temáticos con una introducción, desarrollo de contenidos, procedimientos a seguir, actitudes a desarrollar y unos criterios de evaluación. Se complementa con textos a desarrollar. Los núcleos temáticos van desde los derechos fundamentales.

GRASA, Rafael y Dolors Reig. *Cuadernos LINGUAPAX: "El restaurante del mundo", "Vivimos en un sólo mundo"...* Editorial PAU / UNESCO, 1998. Es una colección de distintos cuadernillos que se engloban en un proyecto para relacionar la enseñanza de las lenguas extranjeras con la cooperación internacional. Se ha experimentado durante cinco años en distintos centros de enseñanza y se presentan las conclusiones con diversas actividades prácticas para la ESO.

HEGOA. *Actas del Congreso de Educación para el Desarrollo. De la Transversalidad a la Educación Global*. Hegoa, Vitoria-Gasteiz, 1996; 447 pp. Transcripción de los talleres, seminarios, ponencias... sobre educación al desarrollo de dichas Jornadas realizadas en 1996. Conclusiones y reflexiones de las Jornadas. Aparecen distintas experiencias de ONGD realizadas en el Estado.

HEGOA. *Mundópolis. Una propuesta de educación para el desarrollo hacia un mundo solidario e intercultural. Guía Didáctica*. Hegoa, Vitoria-Gasteiz; 11 pp. Es una propuesta para obtener un conocimiento más profundo de otras culturas mediante una obra de teatro dividida en tres historias. Se presenta además, un material compuesto con los argumentos y actividades en distintas áreas curriculares.

HEGOA. *Vidas paralelas de las mujeres. Guía didáctica de Educación para el Desarrollo*. Hegoa, Bilbao, 1998; 129 pp. Diseñada para el 2º ciclo de la ESO, en el área de las Ciencias Sociales, aborda un estudio teórico, con distintas propuestas prácticas sobre la perspectiva de género dentro de los campos de trabajo de Desarrollo y Cooperación.

HEGOA; MUGARIK GABE NAFARROA. *Bajo el mismo techo: para comprender un mundo global*. Hegoa; Mugarik Gabe Nafarroa, Bilbao, 1996; 199 pp. Guía general para el trabajo en formación y sensibilización de la Educación para el Desarrollo.

INTERCULTURA ESPAÑA. *Materiales Didácticos de Educación Global. Educación en Derechos Humanos. Educación Intercultural. Educación para el Voluntariado*. Intercultura, Madrid, 1995. Consta de tres unidades didácticas: orígenes de la Declaración; Derechos civiles y políticos y Derechos económicos, sociales y culturales. Está enfocado hacia alumnos y alumnas de la ESO y del post-obligatorio. Cada unidad consta de una descripción de objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y actividades. Cada actividad recoge un apartado de evaluación.

MÉDICOS SIN FRONTERAS. *Kit de Urgencias*. Médicos Sin Fronteras, Barcelona, 1995. Maletín.

PÉREZ SERRANO, Gloria. *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Editorial Popular, Madrid, 1997; 287 pp. La primera parte de este libro recoge distintos planteamientos y reflexiones sobre la tolerancia y la educación cívica y moral como tema transversal y la educación para la paz y el desarrollo en el curriculum. La segunda parte sugiere y estudia distintas estrategias para preparar actividades sobre educación moral, educación para la convivencia, educación para la paz y educación para la tolerancia.

PRACHE, Denys. *Todos nacemos racistas*. Edelvives, Zaragoza, 1997. Con un lenguaje sencillo, trata de las distintas formas de racismo y argumenta en contra. Pone ejemplos basados en la Historia y otros que están muy próximos a nosotros: los emigrantes.

SÁEZ, Pedro. *Las claves de los conflictos. Guías didácticas de Educación al Desarrollo*. CIP, Madrid, 1997; 127 pp. Propone llevar al aula alguno de los grandes conflictos del mundo en la actualidad (Chiapas, Argelia) desde el punto de vista de la educación para la paz. El libro consta de tres partes: la primera es una descripción de los contenidos del libro, la segunda está enfocada al profesor para orientarle sobre cómo trabajarlo y la tercera consta de las actividades a desarrollar en el aula.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ; ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS. *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Los libros de la catarata; Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro DDHH, Madrid, 1994; 142 pp. Se recogen diversos planteamientos, reflexiones y materiales tras la larga experiencia de ambos grupos para el desarrollo de una cultura de Educación para la Paz.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS. *Educación en y para los Derechos Humanos. Dinámicas y actividades*. Los libros de la catarata; Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro DDHH, Madrid, 1996; 159 pp. Consta de una serie de dinámicas y actividades sobre DDHH, divididas en bloques: conceptos básicos de los DDHH, organizaciones y procedimientos para protegerlos, estudio pormenorizado de algunos derechos, situaciones de violación de DDHH y estado de los DDHH en el propio centro educativo.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS. *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Los libros de la catarata; Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro DDHH, Madrid, 1994; 277 pp. Es la segunda parte de la alternativa del juego, donde se siguen recogiendo juegos de grupo enfocados hacia la educación para la paz. También se divide en los siguientes grupos de juegos: de presentación, de conocimiento, de afirmación, de confianza, de comunicación, de cooperación, de resolución de conflictos, de distensión, y juegos con paracaídas.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS. *Sistema sexo-género. Unidad Didáctica*. Los libros de la catarata; Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro DDHH, Madrid, 1996; 155 pp. Se divide en dos apartados: materiales para el profesorado con documentación sobre el tema, bibliografía básica, recursos educativos, contactos y alguna idea genérica sobre cómo usar las fichas y material para el alumnado para primaria (diferenciado en ciclos) y para la ESO. Las fichas se presentan de una manera muy esquemática con sugerencias de actividades e indicaciones de área curricular donde podría usarse. Se pretende que cada profesor o profesora seleccione la mejor para realizar un trabajo continuado sobre la coeducación en el aula.

SEQUEIROS, Leandro. *Educación para la solidaridad*. Octaedro, Barcelona, 1997; 174 pp. El libro consta de dos apartados, ambos con propuestas y actividades didácticas: una sobre el marco cultural de la solidaridad, su ámbito y sus dimensiones y la otra sobre el ámbito didáctico de la solidaridad con referencias a los planteamientos LOGSE.

SODEPAZ. *Educación para el desarrollo y la paz*. Experiencias y propuestas en Europa. Editorial Popular, Madrid, 1994; 223 pp. Compendio de reflexiones sobre los orígenes y la evolución de la Educación para el Desarrollo en

cinco países europeos. Se recogen también distintas propuestas para la formación de formadores y estrategias educativas elaboradas y experimentadas sobre esta materia.

TUVILLA RAYO, José. *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*. Ed. Desclée De Brouwer, Bilbao, 1998; 313 pp. Partiendo de una presentación general de la situación de los DDHH y de las diversas aportaciones pedagógicas existentes en el mundo, se presentan algunas líneas de actuación sobre educación en DDHH. También se recoge alguna propuesta curricular y un listado de algunas experiencias educativas en marcha.

VVAA. *Derechos humanos*. Cuadernos de pedagogía nº 277, Barcelona, febrero de 1999; 104 pp. Monográfico de la revista que trata de distintas propuestas pedagógicas sobre Educación en Derechos Humanos.

Guías de Recursos/Baliabideen Gida

ASOCIACIÓN PRO-DDHH DEL PAIS VASCO. *Guía de los DDHH*. Gobierno Vasco, Bilbao, 1988; 78 pp.

AYUNTAMIENTO DE VITORIA-GASTEIZ. *Garapenerako Hezkuntza Gasteizko GKEen Baliabide Gida*. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, Vitoria-Gasteiz, 1997. Carpeta. Es una guía de recursos que recoge: los centros de recursos; libros, cómics, videos disponibles; bibliografía; exposiciones; audiovisuales; lecturas y cuentos; juegos; unidades didácticas y las direcciones de las ONGD que funcionan en Vitoria-Gasteiz. Con formato de ficha de consulta.

AYUNTAMIENTO DE VITORIA-GASTEIZ. *Garapenerako Lankidetzeta-Gida. Guía de Cooperación al Desarrollo*. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, Vitoria-Gasteiz, 1996; Carpeta. Contiene un listado de diecisiete ONG de Desarrollo. Describe cada una de ellas: proyectos, objetivos, formas de colaboración...

BITARTE. *Materialen Gida-Guía de Materiales*. Departamento de Cultura del Gobierno Vasco, Bilbao, 1996.

COORDINADORA DE ONGD DE ESPAÑA. *Catálogo de Materiales de Educación para el Desarrollo*. Coordinadora ONGD, Madrid, 1997; 92 pp. Compila una serie de materiales de educación al desarrollo. Cursos, seminarios, libros, videos, exposiciones... de las distintas ONGD que configuran la Coordinadora.

DE FELIPE, Ana; RODRÍGUEZ DE RIVAS, Lilo. *Guía de la Solidaridad*. Temas de hoy, Madrid, 1995; 467 pp. Se recogen más de 200 ONG existentes en el Estado. Se describen sus áreas y métodos de trabajo, su dirección...

DOPPLER, Stephan. *Voluntarios y cooperantes. Guía para el trabajo solidario*. Editorial Delfín, Madrid, 1997. Trata sobre temas de solidaridad social, cultural, de desarrollo y medio ambiente. Describe los métodos de trabajo de distintas ONG y asociaciones de las que proporciona la forma de contacto.

ECOE. *Catálogo Videoteca 98*. ECOE, Madrid, 1998; 326 pp. Completo listado de distintos materiales editados en medios audiovisuales con una descripción de la temática que abarca. Se pueden alquilar por un precio razonable.

GOBIERNO DE CANARIAS. *La Constitución. Derechos y Deberes Humanos. Desarrollo curricular ESO*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Las Palmas de Gran Canaria, 1997. Listado de materiales bibliográficos, revistas, películas, videos..., incluso de direcciones de internet de temas relacionados con los DDHH.

GOBIERNO VASCO. *Guía del Voluntariado de la Comunidad Autónoma Vasca. Euskal Autonomia Erkidegoko Borondatezko Laguntzaren Gida*. Gobierno Vasco, Bilbao, 1996; 352 pp. Listado y breve descripción de las ONG y Asociaciones dadas de alta por el Gobierno Vasco.

HEGOA. *Catálogo: Vídeos. Centro de recursos didácticos*. Hegoa, Vitoria-Gasteiz, 1998; 70 pp. Es un catálogo de videos de distintas ONG y temáticas susceptibles de ser empleados en el aula.

HEGOA. *Guía-Catálogo para la divulgación de los Derechos Humanos*. Hegoa, Bilbao, 1997.

SOS RACISMO. *Guía de recursos contra el racismo*. Tercera prensa, Donostia, 1994; 344 pp.

Comic/Komikia

GARCÍA, Luis. Etnocidio. Ed. de la Torre. 1979.

GIMÉNEZ, Carlos. Paracuellos. Ed. de la Torre. 1980.

GIMÉNEZ, Carlos. Paracuellos 2. Ed. de la Torre. 1982.

GIMÉNEZ, Carlos. Hom. Ed. de la Torre. 1979.

GIMÉNEZ, Carlos. Declaración de los derechos humanos. (Poster). Ed. de la Torre. 1980.

GIMÉNEZ, Carlos. Recuerda. Ed. de la Torre. 1980.

HERMANN (H. HUPPEN). Sarajevo. Planeta, Barcelona 1996.

- INTERMÓN. Norte y sur; Madrid, PPC, 1994.
- INTERMÓN. Colección de dibujos sobre los Derechos Humanos. Intermón.
- QUINO (UNICEF). Declaración de los derechos del niño. Ed. Retina. 1977.
- VAA. Humor y tercer mundo. Universitarios solidarios. 1993.
- VAA. Los derechos humanos. Ed. Ikusager. 1985.
- VAA. Los derechos del niño. Ed. Ikusager. 1991.
- VAA. Los derechos de la mujer. Ed. Ikusager. 1995.
- VAA. Norte y sur. Ed. Ikusager. 1989.
- VAA. ¡Socorro!. Ed. Bruguera, 1994.
- VAA. Solidaridad con el Pápus. Coedición. 1977.
- VAA. 92... lo que se nos viene encima. Virus Ed. 1992.

Revistas/Aldizkariak

A continuación se proporciona un listado de diversas revistas que tratan temas sobre derechos humanos en sus publicaciones periódicas.

Aunque la mayor parte de las ONG tienen este tipo de publicaciones que hacen llegar a sus suscriptores, sólo mencionamos algunas por la facilidad que hemos tenido en recogerlas.

AMNISTÍA INTERNACIONAL: tiene una revista donde se detallan sus campañas con unos espacios abiertos a la crítica y la reflexión. También ofrece casos de llamamiento para escribir a las autoridades sobre casos concretos de violaciones de los DDHH.

BAKE HITZAK: es la revista de Gesto por la Paz de Euskal Herria.

CUADERNOS DE ÁFRICA, AMÉRICA LATINA: editados por SODEPAZ. Hace hincapié en la situación de la cooperación al desarrollo en distintos países del Sur.

EMAKUNDE: edita distintos reportajes sobre la situación de la mujer en nuestro entorno y en el resto del mundo.

GREENPEACE: edita una revista con los temas que desarrollan en las distintas campañas que llevan a cabo.

MÉDICOS SIN FRONTERAS: publican un boletín donde se detallan las actividades que realizan en el mundo.

RAS. REVISTA DEL AULA SOCIAL de la Universidad de Deusto: son publicaciones monográficas sobre distintos temas de solidaridad: género, prisiones, la tercera edad... con distintas propuestas de actividades enfocadas hacia alumnos de la ESO.

VIENTO SUR: es la revista de ACSUR-Las Segovias. Trata temas y reflexiones sobre cooperación al desarrollo.

Información y Documentación/Informazioa eta Dokumentazioa

ALCINA FRANCH, José. *Bartolomé de las Casas. Obra indigenista*. Alianza, Madrid, 1985.

ALLEN PAULOS, John. *Un matemático lee el periódico*. Tusquets, Barcelona, 1996; 279 pp.

ARRIBAS, Enrique; BISQUERT, Juan; MAFÉ, Salvador. *111 Cuestiones de Física*. Editorial Tebar Flores, Madrid, 1989; 169 pp.

ASIMOV, Isaac. *Breve historia de la Química*. Alianza, Madrid, 1989; 250 pp.

ASIMOV, Isaac. *Cien preguntas básicas sobre la ciencia*. Alianza, Madrid, 1996; 205 pp.

BARROW, John D. *¿Por qué el mundo es matemático?* Grijalbo Mondadori, Barcelona, 1997; 137 pp.

BENSAUDE-VINCENT, Bernadette; STENGERS, Isabelle. *Historia de la Química*. Editorial Addison-Wealey; Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1997; 235 pp.

BERNABÉ FLORES, Manuel. *Curiosidades matemáticas*. Alianza, Madrid, 1996; 165 pp.

CENTRO DE ESTUDIOS ACADÉMICOS. *Enseñanza secundaria*. Temas generales de Física y Química. CEN, Madrid; Cuadernillos.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. *El diablo de los números*. Siruela, Madrid, 1997; 259 pp.

FERNÁNDEZ SUCASAS, Josefa; RODRÍGUEZ VELA, M^a Inés. *Juegos y pasatiempos para la enseñanza de la matemática elemental*. Editorial Síntesis, Madrid, 1991; 168 pp.

- FONT, Jordi. *La enseñanza de la Tecnología en la ESO*. Editorial Octaedro, Barcelona, 1996; 127 pp. Intenta ser una guía para los profesores de tecnología con ideas y propuestas de distintos profesores.
- GALEANO, Eduardo. *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores, Madrid, 1993; 486 pp. Análisis descarnado y realista de América Latina.
- GARDNER, Martin. *Miscelánea matemática*. Biblioteca Científica Salvat, Barcelona, 1993; 194 pp.
- GARDNER, Martin. *Nuevos pasatiempos matemáticos. Las paradojas, los sorpresas y los juegos que se esconden en la ciencia más lógica*. Ediciones del Prado, Madrid, 1994; 326 pp.
- GOBIERNO VASCO. *Diseño curricular base. ESO. Introducción a la etapa. Líneas transversales*. Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1992.
- GOBIERNO VASCO. *Diseño curricular base. ESO. Lengua castellana, Lengua vasca y Literatura, Lenguas extranjeras*. Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1992.
- GOBIERNO VASCO. *El juego infantil desde la coeducación. Materiales curriculares (euskera y castellano). 3-8 años*. Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1995.
- GOBIERNO VASCO. *Guía para el profesorado en la educación de valores, actitudes y normas. Materiales curriculares (euskera y castellano)*. Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1995.
- GRUPO SOCIALISTA DEL PARLAMENTO EUROPEO. *Europa contra el racismo. Repertorio de iniciativas comunitarias. 1986-1996*. PSOE, Barcelona, 1998; 560 pp.
- IFRAH, Georges. *Historia universal de las cifras*. Editorial Espasa, Madrid, 1997; 1996 pp.
- KAPUSCINSKI, Ryszard. *El imperio*. Anagrama, Barcelona, 1994.
- LARRAÑAGA, Irantzu. *Internet solidaria. La última revolución*. Txalaparta, Tafalla, 1996; 247 pp. Reflexiones y propuestas sobre Euskalnet, la red de internet para Euskadi.
- LÓPEZ VARONA, José Luis. *Curso práctico de Química General*. José L. López, Valladolid, 1971; 218 pp.
- LÓPEZ VIGIL, María; SOBRINO, Jon. *La matanza de los pobres*. Ediciones HOAC, Madrid, 1993; 370 pp.
- LUCINI, Fernando G.. *Temas transversales y educación de valores. Hacer reforma*. Anaya, Madrid, 1996; 150 pp.
- MARTÍNEZ CARRERAS, José U. "La independencia de África". Cuadernos de Historia 16, Madrid, 1985.
- MARTÍNEZ CARRERAS, José U. "La independencia árabe". Cuadernos de Historia 16, Madrid, 1985.
- MONTANER, Carlos Alberto. *La agonía de América. Indagaciones sobre el fracaso hispanoamericano*. Plaza & Janés, Barcelona, 1989; 160 pp.
- MORÁN, Fernando. *Revolución y tradición en África Negra*. Alianza, Madrid, 1971; 220 pp.
- OCTAEDRO. *Colección Recursos*; Editorial Octaedro, Barcelona, 1997.
- OCTAEDRO. *Colección Intermón*; Editorial Octaedro, Barcelona, 1997.
- RIXNER, Willibald; WEGNER, Gerhard. *La química. Del laboratorio a la esencia de la vida*. Círculo de Lectores, Barcelona, 1975; 344 pp.
- ROLLER, D. E.; BLUM, R. *Física. Volumen I, Mecánica, ondas y termodinámica*. Editorial Reverté, Barcelona, 1983; vol I, 458 pp.
- ROQUE, Maria-Angels. *Las culturas del Magreb. Antropología, historia y sociedad*. Icaria, Barcelona, 1996; 235 pp.
- SALAS GARCIA, Begoña y colaboradoras. *Guía para la elaboración del modelo coeducativo del centro. Guía EMAKUNDE*, Vitoria-Gasteiz, 1997; vol I..
- SALAS GARCÍA, Begoña y colaboradoras. *Instrumentos para la elaboración del proyecto educativo y curricular de centro. Guía*. EMAKUNDE, Vitoria-Gasteiz, 1997; vol II.
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Editorial Ariel, Barcelona, 1997.
- SCHILLER, Herbert I. *Aviso para navegantes*. Icaria, Barcelona, 1996; 104 pp.
- SERWAY, Raymond A. *Física (tomos I y II)*. Editorial McGraw-Hill, México D.F., 1992.
- UNICEF. *El progreso de las naciones 1996*, UNICEF, Nueva York, 1996; 54 pp.
- VINAGRE ARIAS, Francisco; MULERO, M^a Remedios; GUERRA, Juan Francisco. *Cuestiones curiosas de Química*. Alianza, Madrid, 1996; 261 pp.
- VVAA. *Hacer futuro en las aulas. Educación, solidaridad y desarrollo*. INTERMÓN, Barcelona, 1995; 319 pp.
- VVAA. *¿Eso es Química?* Alhambra (Biblioteca de recursos didácticos Alhambra), Madrid, 1988; 88 pp.

Índice de ejercicios por líneas transversales y áreas de interés

LÍNEA TRANSVERSAL-Área de interés	EJERCICIOS
E. para los Derechos Humanos y para la Paz	
• Derechos Humanos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 36, 38, 48, 49, 50, 53, 54, 63, 74, 80, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 97
• Paz	53, 55, 57, 58, 59, 64, 70, 72, 74, 75, 78, 84, 95, 97, 98, 103
• Racismo	76, 82, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 102
• Intolerancia	86, 87, 88
Educación para el Desarrollo	
• Desarrollo	21, 24, 30, 31, 32, 34, 39, 40, 43, 44, 45, 52, 53, 56, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 75, 77, 79, 96, 97, 100, 101, 104, 105
• Solidaridad	46, 47, 51, 62, 67, 85
Educación Medio Ambiental	35, 37, 64, 75, 98
Coeducación	23, 41, 42, 64, 82, 83, 99

Índice de ejercicios por áreas o materias del currículum de la educación secundaria (ESO y Bachillerato)

Áreas o materias del currículum	Ejercicios	Áreas o materias del currículum	Ejercicios
Antropología	26 La Declaración y las culturas 64 Cómo analizar libros de texto 80 Sectas 81 El teléfono estropeado	Ciencias Sociales, Geografía e Historia	80 Sectas 81 El teléfono estropeado 84 Stop Volden & The guardian angels 95 ¿Quién empezó? 96 El juego del camino hacia el desarrollo 97 A un inmigrante le gustaría tener tus problemas 98 Juego para demócratas 100 Ayuda al desarrollo. ¿Para qué? I 101 Ayuda al desarrollo. ¿Para qué? II 102 El conflicto oculto 103 El "juego" de las minas 104 El Tercer Mundo 105 ¿Qué puedo hacer yo?
Ciencias de la Naturaleza	24 La Declaración y la pobreza 35 Juguetes reciclados 55 ¿Hobbes o Rousseau? 98 Juego para demócratas	Derecho	36 Los Derechos Humanos en nuestro país
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	5 La Declaración y la esclavitud 8 La Declaración 14 La Declaración 16 La Declaración 18 La Declaración y la libertad de opinión 20 La Declaración y el derecho al voto 21 La Declaración y la ayuda al desarrollo 22 La Declaración y el derecho al trabajo 27 La Declaración 40 Norte y Sur 41 Buscando trabajo 45 El mapamundi 49 La Historia y los derechos de los niños y las niñas 53 ¿Dónde está Timor Oriental? 56 Malthus 60 Tres cartas desde la República de Bananalandia 61 Conceptos básicos de economía 65 Desarrollo. Conceptos básicos. Definiciones 68 Vocabulario. Desarrollo 69 Vocabulario. Desarrollo 70 Experimentos de psicología 71 Economía del desarrollo 72 La historia de la humanidad en dibujos 74 Esclavitud 75 Las revoluciones culturales 77 Paradoja demográfica 79 ¿Qué es la ayuda al desarrollo?	Economía	22 La Declaración y el derecho al trabajo 65 Desarrollo. Conceptos básicos. Definiciones 66 Economía-desarrollo. Vocabulario básico 68 Vocabulario. Desarrollo 69 Vocabulario. Desarrollo 79 ¿Qué es la ayuda al desarrollo?
		Educación Física	62 Dos modos de jugar 95 ¿Quién empezó?
		Educación Plástica y Visual	2 La Declaración 4 La Declaración 9 La Declaración 15 La Declaración 35 Juguetes reciclados 54 Derechos Humanos recortables y publicidad 58 El juego del lápiz 72 La historia de la humanidad en dibujos 89 Arte creativo 90 Crea tu propio eslogan
		Ética	2 La Declaración 6 La Declaración y la tortura 9 La Declaración

Áreas o materias del currículum	Ejercicios	Áreas o materias del currículum	Ejercicios
Ética	10 La Declaración	Física	37 El poblado y la torre 43 Las minas antipersona
	13 La Declaración y los refugiados	Francés	92 Francés. Colores
	15 La Declaración	Geografía	5 La Declaración y la esclavitud 65 Desarrollo. Conceptos básicos. Definiciones
	17 La Declaración	Historia	36 Los Derechos Humanos en nuestro país 65 Desarrollo. Conceptos básicos. Definiciones 102 El conflicto oculto
	20 La Declaración y el derecho al voto		
	21 La Declaración y la ayuda al desarrollo		
	22 La Declaración y el derecho al trabajo	Historia del Mundo Contemporáneo	16 La Declaración 18 La Declaración y la libertad de opinión 25 La Declaración y el derecho a la educación 26 La Declaración y las culturas 27 La Declaración 49 La Historia y los derechos de los niños y las niñas 61 Conceptos básicos de economía 64 Cómo analizar libros de texto 65 Desarrollo. Conceptos básicos. Definiciones 66 Economía-desarrollo. Vocabulario básico 74 Esclavitud 75 Las revoluciones culturales 79 ¿Qué es la ayuda al desarrollo?
	24 La Declaración y la pobreza		
	27 La Declaración		
	28 La Declaración		
	29 La Declaración		
	32 Flores para el desarrollo		
	41 Buscando trabajo		
	44 La realidad de las minas antipersona		
	46 Crea tu propia ONG		
	47 Injusticias		
	48 Los Derechos de los niños y de las niñas		
	50 La evolución de los Derechos Humanos		
	51 Distintas ONGs	Inglés	76 Stories told by young people 91 The colours
	52 El Banco de los Pobres		
	55 ¿Hobbes o Rousseau?	Lengua Castellana y Literatura	1 La Declaración 6 La Declaración y la tortura 7 La Declaración 10 La Declaración 14 La Declaración 15 La Declaración 38 La pena de muerte y el Quijote 42 El lenguaje y la mujer 55 ¿Hobbes o Rousseau? 63 Derechos Humanos a ordenar 67 El juego del tirano 68 Vocabulario. Desarrollo 69 Vocabulario. Desarrollo 70 Experimentos de psicología 71 Economía del desarrollo 73 Lenguas primitivas, lenguas modernas 78 Nacionalismo 82 Y tú, ¿por qué te mosqueas? 83 Dos sentencias 84 Stop Volden & The guardian angels
	57 Misiles o territorio. Juego		
	59 ¿En qué se parece Hitler y Gandhi?		
	63 Derechos Humanos a ordenar		
	67 El juego del tirano		
	70 Experimentos de psicología		
	80 Sectas		
	81 El teléfono estropeado		
	86 Discusión silenciosa		
	87 ¿En qué lado estás?		
	88 ¿En qué lado estás?		
	95 ¿Quién empezó?		
	98 Juego para demócratas		
Filosofía	6 La Declaración y la tortura		
	9 La Declaración		
	10 La Declaración		
	11 La Declaración y Galileo Galilei		
	17 La Declaración		
	20 La Declaración y el derecho al voto		
	26 La Declaración y las culturas		
	28 La Declaración		
	80 Sectas		
	81 El teléfono estropeado		

Áreas o materias del currículum	Ejercicios	Áreas o materias del currículum	Ejercicios
Lengua Castellana y Literatura	86 Discusión silenciosa 87 ¿En qué lado estás? 88 ¿En qué lado estás? 89 Arte creativo 90 Crea tu propio eslogan 94 Saludos 95 ¿Quién empezó? 97 A un inmigrante le gustaría tener tus problemas	Religión o alternativa	15 La Declaración 17 La Declaración 20 La Declaración y el derecho al voto 21 La Declaración y la ayuda al desarrollo 22 La Declaración y el derecho al trabajo 24 La Declaración y la pobreza 28 La Declaración 29 La Declaración 32 Flores para el desarrollo 41 Buscando trabajo 44 La realidad de las minas antipersona 46 Crea tu propia ONG 47 Injusticias 48 Los Derechos de los niños y de las niñas 50 La evolución de los Derechos Humanos 51 Distintas ONGs 52 El Banco de los Pobres 84 Stop Volden & The guardian angels 86 Discusión silenciosa 87 ¿En qué lado estás? 88 ¿En qué lado estás?
Matemáticas	23 La Declaración y el derecho al ocio 31 Perfume de flores 39 Los güipiles 40 Norte y Sur 52 El Banco de los Pobres 56 Malthus 77 Paradoja demográfica 93 La campana de Gauss 99 Cómo se reparte la tarta 100 Ayuda al desarrollo. ¿Para qué? I 101 Ayuda al desarrollo. ¿Para qué? II	Tecnología	12 La Declaración y el Gran Hermano 30 Destilación de flores 34 La tecnología de los incas
Psicología y Sociología	80 Sectas 81 El teléfono estropeado	Tutoría	14 La Declaración 19 La Declaración 47 Injusticias 58 El juego del lápiz 85 Análisis CODA 94 Saludos 95 ¿Quién empezó?
Química	30 Destilación de flores 33 Cámara de gas 34 La tecnología de los incas		
Religión o alternativa a la Religión	2 La Declaración 3 La Declaración 6 La Declaración y la tortura 8 La Declaración 9 La Declaración 10 La Declaración 13 La Declaración y los refugiados		