

Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad

Proposition de plan d'études et d'orientation méthodologique
Proposta curricular e metodológica
Curricular and methodological proposal



Agencia Danesa
de Cooperación
Internacional
DANIDA



Asdi
AGENCIA SUECA
DE COOPERACION
INTERNACIONAL PARA
EL DESARROLLO

Fundación Ford



NORWEGIAN MINISTRY
OF FOREIGN AFFAIRS

**Propuesta curricular y metodológica
para la incorporación de la educación en
derechos humanos en la educación formal de
niños y niñas entre 10 y 14 años de edad**

© 2006, Derechos reservados, Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Concepción y producción:

Unidad Pedagógica, IIDH
Ana María Rodino, Coordinadora
Randall Brenes, Oficial de Proyectos

Instituto Interamericano de Derechos Humanos
Apartado Postal 10.081-1000 San José, Costa Rica
Tel.: (506) 234-0404 Fax: (506) 234-0955
e-mail: uinformacion@iidh.ed.cr
www.iidh.ed.cr

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación.

Edgar Morin

“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”

En todas las conquistas de la humanidad a los maestros les corresponde una buena parte del mérito y en todas las derrotas, gran parte de la responsabilidad.

José Carlos Mariátegui

Índice de contenidos

Presentación	9
1. Introducción	11
1.1. Educar en derechos humanos: mandato, apuesta y práctica del IIDH.....	11
1.2. Fuentes y concepto de educación en derechos humanos	11
1.3. Ámbitos de la acción educativa del IIDH	13
1.4. Propósitos y alcance de la presente propuesta.....	14
2. La educación en derechos humanos en la escuela y el currículo	16
2.1. Los derechos humanos son universales e indivisibles	16
2.2. Una concepción integral y multidimensional de los derechos humanos	18
2.3. Derechos humanos, escuela y manifestaciones del currículo	20
2.4. Fines y contenidos de la educación en derechos humanos	22
2.5. Los contenidos de la educación en derechos humanos	23
2.6. Principios para la selección de contenidos específicos.....	26
2.7. Características de los contenidos específicos de educación en derechos humanos	27
3. Propuesta curricular para la educación en derechos humanos en el período de edad entre los 10 y 14 años.....	30
3.1. Matriz de contenidos sugeridos según etapas evolutivas y niveles escolares	30
3.1.1. Precisiones previas	30
3.1.2. Objetivos	32
3.1.3. Información y conocimientos	33
3.1.4. Valores y actitudes.....	37
3.1.5. Destrezas o capacidades.....	39
3.1.6. Situaciones y problemas de la realidad cercana	41
3.2. Modalidades y tipos de inserción curricular.....	42
3.2.1. Derechos humanos y democracia: saber y práctica transversal	42
3.2.2. Tipos de inserción curricular	43
3.3. Criterios orientadores de una metodología para la educación en derechos humanos	46
Referencias	52

Anexo I:

Principales acuerdos multinacionales que crean consenso y fijan estándares en materia de educación en derechos humanos para la región	55
---	----

Anexo II:

Cuadro “Familiarización de niños y niñas con los conceptos de derechos humanos. Un enfoque paso a paso”. Office of the United Nations Commissioner for Human Rights (2004)	57
--	----

Anexo III:

El desarrollo psicológico en la adolescencia: Las transformaciones en una época de cambios. Características de la preadolescencia y adolescencia. Dina Krauskopf	60
--	----

Anexo IV:

Matriz de objetivos y contenidos sugeridos para la etapa preadolescente (10 a 12 años)	70
--	----

Anexo V:

Matriz de objetivos y contenidos sugeridos para la etapa adolescente (13 y 14 años)	73
---	----

Presentación

Este documento contiene una propuesta pedagógica específica para incorporar la enseñanza de temas fundamentales de derechos humanos en el currículo escolar que concierne a los niños y niñas entre 10 y 14 años de edad, preparada por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos para contribuir a la inclusión de contenidos de derechos humanos y democracia y a la ampliación de los existentes.

La Dirección Ejecutiva del IIDH se propuso, para el período 2000-2006, dar especial atención al desarrollo de la plataforma de trabajo sobre la educación en derechos humanos (EDH), de acuerdo a su mandato institucional y al sentido de derechos humanos consagrado en el sistema interamericano (art. 13 y 13.2 del Protocolo de San Salvador). Esto llevó a privilegiar, en los pasados años, acciones de diagnóstico, diseño e incidencia sobre progresos en la incorporación de contenidos de derechos humanos en la educación formal.

En el proceso de definición de acciones coadyuvantes a los esfuerzos de los Estados para el mejoramiento de la educación en derechos humanos –con su impacto explícito en el fortalecimiento de la convivencia democrática sustentada en los mismos valores de éstos–, se identificó la necesidad de desarrollar un documento técnico de contenidos curriculares, especialmente dirigido al grupo de edad citado. Esto, desde luego, no contradice la necesidad de que la EDH debe incorporarse en toda la educación, pero existen, al menos, dos argumentos de peso para concentrarse, primordialmente, en ese período.

El primero de ellos es fundamentalmente cuantitativo: cerca del 75% de la población escolar en la región está concentrado en ese período de edad –incluido en la franja que la legislación establece dentro de la educación obligatoria. Por ello, los contenidos de estudio son directamente regulados por los ministerios de educación, los que tienen a cargo, además, la formación, certificación y sostenimiento de los docentes. Se trata, por tanto, de un segmento de la educación que permanece bajo la tuición y responsabilidad de las políticas públicas.

Por otro lado, se trata de un grupo etáreo que, en términos generales, transita un momento de crecimiento caracterizado por la internalización del sentido de alteridad, esto es, de reconocimiento del otro como distinto y de la relación social como balance de interacción entre derechos y obligaciones, sostenida en el ejercicio de valores e inserta en determinados marcos institucionales. Esta es probablemente la mejor condición pedagógica para permear al capital cultural y el capital social de los grupos, los principios y prácticas esenciales de los derechos humanos y la democracia.

Esta propuesta fue elaborada a través de un proceso de reflexión interno que consideró la amplia experiencia del IIDH en esta materia, el Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos –que el IIDH realiza cada año desde 2002–, la participación institucional en distintas iniciativas educativas –especialmente universitarias–, la preparación de distintos documentos de trabajo, la participación en redes de discusión sobre estos temas, la interacción con contrapartes con preocupaciones coincidentes, los desarrollos de otras instituciones en temas relacionados, documentos solicitados como insumo a expertos latinoamericanos y la doctrina existente en este campo.

Una primera versión de este documento fue sometido a un proceso de validación al interior del IIDH, que permitió enriquecer sus contenidos y confirmar la pertinencia del planteamiento. Posteriormente, diversas actividades fueron aprovechadas como marco de consulta de la propuesta. Especialmente destacable es el caso del XXIV Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos: Educación en Derechos Humanos (2006), actividad anual organizada

por el IIDH, que en esta oportunidad reunió a representantes de organizaciones de la sociedad civil, instituciones públicas, universidades y organismos internacionales de 23 países. En esta ocasión, se implementó una estrategia metodológica por la cual se dedicó un proceso previo de investigación y las sesiones de taller exclusivamente al análisis crítico de la propuesta. El informe resultante contribuyó a la revisión de los contenidos y la constatación de su valor estratégico para fortalecer la educación en derechos humanos en el contexto regional.

A partir de este proceso, se cuenta actualmente con este documento de trabajo que será dado a conocer entre las altas autoridades y equipos técnicos de los ministerios de educación de la región y otras instituciones académicas. La propuesta, entonces, se concibe como un instrumento que puede ser utilizado, en su estado actual, como insumo para el desarrollo de políticas, planes y prácticas educativas en este campo, como apoyo al cumplimiento de los compromisos adquiridos por los Estados que suscribieron el Protocolo de San Salvador y en atención a los esfuerzos que hacen para cumplir con el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos 2005-2007, adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas.

Pero también se entiende como un documento en construcción que se espera sea enriquecido a través de los aportes de estas mismas contrapartes. Para ello, el IIDH desarrollará una estrategia de evaluación y seguimiento a la propuesta, con canales específicos de comunicación e intercambio con estas y otras instituciones y especialistas en este tema y otros conexos.

Los esfuerzos mencionados han generado bases sólidas sobre las cuales es posible pensar que en los países de la región existen las condiciones legales, institucionales y de experiencia para intensificar la enseñanza de derechos humanos en la escuela. Hace falta discutir con mayor profundidad el alcance de sus contenidos, verterlos en currículos y programas de asignaturas, incorporarlos claramente en la formación de los educadores y producir y distribuir ampliamente materiales didácticos y textos para docentes y estudiantes, así como establecer metodologías de evaluación. El IIDH considera que esta propuesta es adaptable a las características y condiciones de la enseñanza pública en la región y por ello pondrá a disposición su experiencia previa en el campo de la EDH en general y de la educación formal en particular, así como su amplio repertorio de recursos didácticos.

*Roberto Cuéllar M.
Director Ejecutivo*

1. Introducción

1.1. Educar en derechos humanos: mandato, apuesta y práctica del IIDH

Para el IIDH, educar en derechos humanos es un mandato fundacional, una apuesta política y una práctica pedagógica permanente.

Desde su fundación en 1980, fue concebido como una institución de naturaleza académica, orientada a la enseñanza, investigación y promoción de los derechos humanos y de todas las disciplinas relativas a ellos con un enfoque multidisciplinario que tome en cuenta, en especial, los problemas de América.¹ Vistas en conjunto, las tres labores que entonces le fueron encomendadas constituyen líneas de acción específicas dirigidas a cumplir una gran función esencial: educar en derechos humanos. El IIDH surge, así, apostando por la educación como el buen camino para avanzar en el reconocimiento y vigencia de los derechos humanos y la democracia en una de las regiones del mundo más golpeadas durante su historia por los autoritarismos, la violencia y la pobreza sistémica y, todavía hoy, la más inequitativa del planeta.

En sus hoy veintiséis años de existencia, el IIDH ha sido fiel a su apuesta fundacional. Apuesta que fue y es una opción política, porque a través de educar en valores, principios y prácticas de derechos humanos busca transformar todos los órdenes de la realidad —desde el jurídico-normativo hasta el cultural; desde la estructura y el funcionamiento de las instituciones sociales hasta las actitudes, conductas y relaciones personales en la vida cotidiana.

La educación en derechos humanos es, pues, la razón de ser y el norte del trabajo del IIDH. Entendida en la acepción más amplia del término, la educación es a la vez la columna vertebral que organiza la institución y el sistema nervioso que moviliza y orienta su accionar.

Esta misión se materializa de muchas y muy diversas formas. Para citar sólo algunos ejemplos: pueden llevarse a cabo en cualquier rincón del continente, desde el istmo centroamericano hasta el cono sur, las sociedades andinas o los países del Caribe; pueden encarar problemas de exclusión social, discriminación étnica o de género, acceso a la justicia o participación política; dirigirse a miembros de organizaciones civiles, operadores de justicia, funcionarios electorales, policías o maestros de escuela, y proponerse lograr cambios legislativos o curriculares, procesos electorales correctos y transparentes o la aplicación de las normas internacionales de derechos humanos en la jurisprudencia, la formación de promotores comunitarios o instructores militares.

1.2. Fuentes y concepto de educación en derechos humanos

La función educativa del IIDH se inspira y se suma proactivamente al consenso internacional plasmado el 10 de diciembre de 1948 en la “Declaración universal de los derechos humanos”. Allí las naciones del mundo, recogiendo lecciones del pensamiento y de luchas históricas de la humanidad, reconocieron las normas básicas de la convivencia pacífica, justa y solidaria entre las personas —los derechos humanos—, y los principios de aquella forma de organización social que mejor podía garantizarlos—la democracia. Definieron sus acuerdos como *el ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse*, e instaron a alcanzarlo mediante *la enseñanza y la educación*.²

¹ Estatuto IIDH, Artículos 1 y 5.

² Declaración Universal de los Derechos Humanos, Preámbulo y Art. 26.2.

El consenso rotundo de la Declaración Universal da origen al concepto de “educación en derechos humanos”, reiterado y profundizado durante los años posteriores en numerosos instrumentos de derechos humanos, en declaraciones y resoluciones de organismos internacionales y regionales, en conferencias mundiales especializadas y en encuentros de líderes políticos y educativos del mundo.³

En el hemisferio americano, las bases de la educación en derechos humanos están expuestas con claridad en el “Protocolo adicional a la Convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales o Protocolo de San Salvador” (1988):

*... la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. ... la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz.*⁴

Apoyado en esta plataforma filosófica, legal y de voluntad política declarada por los Estados, el IIDH entiende que:

... educar en derechos humanos significa que todas las personas—independientemente de su sexo, edad, ocupación, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales o culturales—tengan la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita:

- *comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades;*
- *respetar y proteger los derechos humanos de otras personas;*
- *entender la interrelación entre derechos humanos, Estado de Derecho y gobierno democrático, y*
- *ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas coherentes con los derechos humanos y los principios democráticos.*

La educación en derechos humanos es en sí misma un derecho, que hace parte del contenido del derecho a la educación, y es condición necesaria para el ejercicio activo de todos los derechos humanos.

Esta formulación hace explícita otra convicción que guía la función educativa del IIDH: educar en derechos humanos supone, al mismo tiempo, educar en democracia, porque ambos conceptos están indisolublemente unidos. La doctrina y la experiencia histórica muestran que sólo en un Estado de Derecho democrático es posible que se reconozcan los derechos humanos; así como sólo puede calificarse a una sociedad de auténticamente democrática cuando en ella se respetan tales derechos. Y esto no se refiere únicamente a su vigencia jurídica, sino a su realización efectiva en la cotidianeidad, por cuanto para el IIDH la democracia es mucho más que una doctrina de acción política y un régimen de organización del Estado; es además un modo y una cultura de vida:

³ Los principales acuerdos multinacionales que crean consenso y fijan estándares en materia de educación en derechos humanos para la región se consignan en el Anexo I.

⁴ Protocolo de San Salvador, Art. 13.2.

*Es un sistema de relaciones humanas fundado en una legalidad aceptada por todos, dentro de la que se resuelven los conflictos y a la vez se expresan aquellos valores que sustentan los derechos humanos: la igualdad, la equidad, la solidaridad y la justicia, la libertad, la tolerancia a la diversidad y el respeto mutuo.*⁵

1.3. Ámbitos de la acción educativa del IIDH

Por ser una institución internacional autónoma, el IIDH desarrolla su acción educativa directa en el ámbito de la *educación no formal*⁶, dirigida a poblaciones adultas de todo el continente que se desempeñan en distintas áreas y sectores laborales, tanto gubernamentales como de la sociedad civil. A ellos llega a través de actividades y proyectos de formación en derechos humanos de características muy variadas, que comienzan a implementarse desde que el Instituto se creó y continúan hasta la fecha, creciendo en número y en diversidad a lo largo de sus años de existencia.

Tomando en consideración a sus destinatarios, estas actividades y proyectos educativos pueden ser de carácter general o sectorializado. Los primeros están dirigidos a todas las personas interesadas en la temática de derechos humanos, cualquiera sea su profesión o campo laboral; los segundos, a grupos particulares que comparten una misma ocupación, área o sector de trabajo (por ejemplo, jueces, funcionarios electorales, policías, maestros, activistas de derechos humanos, de organizaciones de mujeres, de indígenas, etc.)

Pero lo dicho no implica que el IIDH se mantenga al margen de la *educación formal o escolarizada*. Por el contrario, muy pronto después de su creación comprendió la enorme importancia de incorporar la filosofía y la práctica de los derechos humanos en el ámbito de la educación sistemática con el fin de alcanzar masivamente a poblaciones de todas las edades, e impulsar desde la infancia una cultura de conocimiento y respeto de los mismos. Y así comenzó a plantearlo. No obstante, la puesta en práctica sería un proceso lento y gradual, condicionado por la realidad socio-política de la región y el mundo.

Los años ochenta en América Latina fueron tiempos muy difíciles para el trabajo en derechos humanos y las posibilidades de abordar el tema desde la educación pública eran mínimas o inexistentes en la mayoría de los países, debido a la existencia de gobiernos autoritarios, guerras internas y el imperio de la doctrina de “seguridad nacional” que equiparaba los planteos de derechos humanos con actividades subversivas y por ende ilegales. El panorama regional va cambiando hacia finales de la década, con los procesos de transición a la democracia, los acuerdos de paz y, en el terreno internacional, la conclusión de la Guerra Fría. El tema de los derechos humanos gana visibilidad y legitimidad en los espacios gubernamentales, con lo que se crean condiciones favorables para que el planteamiento de los organismos internacionales

⁵ Documento *Visión del IIDH sobre los derechos humanos y la democracia y sobre su misión*. (1998), IIDH, San José, Costa Rica.

⁶ El concepto “educación no formal” o “no escolarizada” tradicionalmente designa las experiencias de enseñanza-aprendizaje que ocurren fuera del contexto escolar, es decir, al margen de las organizaciones escolares oficialmente autorizadas para otorgar diplomas o títulos habilitantes, y que no están regidas por las normas legales establecidas para estas últimas en cuanto a requisitos y condiciones para otorgar tales diplomas o títulos. La definición no es totalmente representativa porque pone el acento sólo en lo que estas experiencias “no son” en contraposición a la acción de la escuela, a la que sobreentiende como espacio privilegiado (a veces único) y prototipo del aprendizaje. Desde una óptica más moderna, estas experiencias se definen en términos positivos--acentuando lo que sí son—, por concebir la educación como un proceso permanente, que se extiende a lo largo de toda la vida, no sólo en períodos prefijados del desarrollo de la persona, y por establecer una vinculación estrecha e inmediata con el mundo del trabajo y el empleo.

sobre la importancia de educar en derechos humanos empieza a penetrar el ámbito de la educación formal.

Desde entonces el trabajo educativo del IIDH se amplía y se proyecta con fuerza creciente en los sistemas escolares de la región. Pero dado que el Instituto no es, ni pretende convertirse, en una organización de escolaridad formal, sus acciones en este ámbito son indirectas, mediadoras o complementarias a las que realizan las instituciones educativas nacionales. Ellas se orientan a:

- impulsar procesos de incidencia en las políticas públicas educativas;
- asesorar técnicamente la incorporación efectiva de la educación en derechos humanos a nivel nacional en la normativa, en planes y programas de estudio de la enseñanza primaria, media y superior, en metodologías e instrumentos didácticos, y en la formación de los actores de la educación formal (maestros, profesores, directores de establecimientos, curriculistas, asesores, etc.),
- producir medios, recursos y servicios pedagógicos que puedan utilizarse en la enseñanza formal, y
- coparticipar, como organismo experto y auspiciante, en actividades conjuntas con instituciones educativas nacionales o redes regionales de instituciones educativas.

Esta acción educativa del IIDH en el ámbito formal se concreta mediante alianzas estratégicas y convenios de cooperación con organizaciones tales como: ministerios o secretarías de educación pública en lo que referido a la formación de niños, niñas y jóvenes, y universidades, institutos pedagógicos, academias y otros centros de educación superior en cuanto a la formación profesional de adultos, en distintos campos (por ejemplo, el jurídico, político, electoral, de seguridad y pedagógico).

1.4. Propósitos y alcance de la presente propuesta

Continuando con su compromiso a favor de la educación en derechos humanos en la región, a través del presente documento el IIDH se propone:

- Ampliar sus aportes previos construyendo una propuesta estratégica y abarcadora para incorporar o fortalecer la educación sistemática en derechos humanos de los niños y niñas de 10 a 14 años, propuesta que, aunque focalizada en el grupo de edad indicado, sea general en su fundamentación teórico-metodológica, aplicable a contextos nacionales diversos y potencialmente adaptable a otros grupos etáreos.
- Satisfacer una necesidad de los países de la región concientes de la importancia de la educación en derechos humanos y preocupados por cumplir los compromisos adquiridos ante la comunidad continental e internacional, respecto a insertarla en la educación escolar de sus niños, niñas y adolescentes en forma masiva.

Esta propuesta reconoce y se apoya en los avances registrados en la última década en el continente en materia de educación en derechos humanos – tanto en la normativa (el Protocolo de San Salvador, firmado y/o ratificado hoy por 19 países, y la Carta Democrática Interamericana, además de las constituciones políticas y las leyes generales de educación de los países), en los acuerdos políticos de Presidentes y Ministros de Educación y en la gradual puesta en práctica por los Estados de la región. ¿Cómo no hacerlo si el IIDH fue pionero en estimar y dar cuenta

sistemáticamente del progreso en esta materia a través de su *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos* (2002 en adelante)? El esfuerzo investigativo del *Informe Interamericano* constata avances importantes, pero también limitaciones y lagunas, además de desarrollos muy dispares entre los países. Por esto, la presente propuesta busca contribuir a superar carencias y rezagos y a promover una visión amplia, integradora y rigurosa en la incorporación de los derechos humanos en la educación formal.

La propuesta se hace eco también de la exhortación de la comunidad internacional a través de la reciente resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas, que aprobó un *Programa Mundial de la Educación en Derechos Humanos* para el período 2005-2007, así como su respectivo Plan de Acción, e instó a los Estados miembros a llevarlo a la práctica.

En la siguiente sección se desarrollan los principios teórico-doctrinarios en los cuales se fundamenta esta propuesta. Ellos son la *universalidad e integralidad de los derechos humanos* y la *multidimensionalidad del propio concepto de derechos humanos*. A su vez, la integralidad y la multidimensionalidad de los derechos humanos también se reconocen y se aplican como principios a su enseñanza. De aquí que los objetivos y contenidos de la educación en derechos humanos se plantean en varias dimensiones interrelacionadas: la enseñanza de *conocimientos*, la formación en *valores y actitudes* y el desarrollo de *destrezas o capacidades* para ejercer los derechos humanos en la vida cotidiana.

2. La educación en derechos humanos en la escuela y el currículo

2.1 Los derechos humanos son universales e indivisibles

Toda persona tiene derechos que nacen de su propia condición de ser humano, de su dignidad como personas, y que a todos deben serle respetados: los **derechos humanos**. Este reconocimiento que hoy nos parece incuestionable, le tomó a la humanidad un proceso de muchos siglos e incontables luchas sociales, muchas veces muy cruentas.

... durante la mayor parte de la historia el poder podía ejercerse con escasos límites frente a los gobernados y prácticas como la esclavitud y la tortura era admitidas y hasta fundamentadas en ideas religiosas. La lucha por lo que hoy llamamos derechos humanos ha sido, precisamente, la de circunscribir el ejercicio del poder a los imperativos que emanan de la dignidad humana.⁷

La dignidad humana y sus imperativos es la raíz, la idea generadora del concepto de derechos humanos. Pero costó mucho llegar a que se reconocieran las bases que la fundamentan. Y cada avance que el pensamiento dio hacia ella fue empujado, a la vez, tanto por la reflexión y el debate filosófico, como por las exigencias de libertad y justicia de los más oprimidos en cada momento y sociedad de la historia.⁸

Pese a que sus antecedentes se remontan muy atrás en la historia, no fue sino hasta mediados del siglo XX cuando las naciones del mundo, conmovidas por los horrores vividos durante la II Guerra Mundial y buscando sentar las bases de una paz duradera, acordaron los primeros instrumentos jurídicos internacionales donde los derechos humanos adquieren el nombre y el sentido que hoy tienen. Así, las declaraciones de 1948 ⁹ fueron el comienzo de una serie de pactos y convenciones internacionales que formaron parte de una intensa actividad de especificación de derechos y creación de procedimientos para velar por su protección¹⁰. Esta labor se retroalimentó con las legislaciones nacionales que fueron, en algunos casos, precursoras de instrumentos internacionales y en otros se modificaron para adecuarse a los mismos.¹¹

Esto dio como resultado significativos avances en el campo jurídico de los derechos humanos, dentro del cual quedaron englobados los derechos civiles, políticos y sociales ya legislados por muchos estados, al tiempo que se incorporaron otros derechos que se reconocen a grupos específicos (las mujeres, los niños y niñas, los pueblos indígenas o los discapacitados, por ejemplo) y se creaban mecanismos legales e institucionales tendientes a garantizar el cumplimiento de esos derechos.

Pero los documentos internacionales adoptaron las características que les imprimió su contexto histórico. En el mundo bipolar de la Guerra Fría, los distintos derechos se convirtieron en prenda de confrontación ideológica de los discursos sostenidos por ambos bloques: los civiles y políticos fueron bandera de los países capitalistas con regímenes liberal-democráticos, mientras que la prioridad de los económicos y sociales fue enarbolada por los países del

⁷ Nikken, Pedro (1994). “El concepto de derechos humanos”. En: *Estudios de Derechos Humanos*, Vol.I, IIDH.

⁸ Rodino, Ana María (1998). Ponencia “Trabajar por la utopía: La educación en y para los derechos humanos”.

⁹ Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre y Declaración Universal de los Derechos Humanos (10/12/48). http://www.iidh.ed.cr/Buscadores/Buscador_OEA.htm

¹⁰ Para ver los principales instrumentos de derechos humanos promulgados desde 1948 en adelante, consultar: http://www.iidh.ed.cr/Buscadores/Buscador_UNU.htm

¹¹ Desde aquí en adelante, las secciones 2.1, 2.2 y 2.3 siguen en líneas generales el documento de Klainer, Rosa y Fariña, Mabel (2006), incorporando contribuciones de la Unidad Pedagógica del IIDH.

bloque socialista. Como resultado, la consagración de los derechos se realizó por separado con diferentes instrumentos jurídicos. Esto derivó en una suerte de clasificación rígida en el marco del debate sobre la naturaleza de cada grupo de derechos, sobre el papel que corresponde al Estado y la posibilidad de exigibilidad y justiciabilidad en cada caso.

Un conjunto de libertades fundamentales se identificó como de exigibilidad inmediata a los estados; en cambio, para los derechos económicos, sociales y culturales se adoptó la fórmula de la “realización progresiva”, suponiendo que en muchos casos requerían profundas transformaciones sociales previas. Esta separación de los derechos permitió visiones atomizadas o fragmentadas, que en la práctica se expresaron en posturas incongruentes respecto de los derechos humanos.

Cuántos gobiernos, con el pretexto de buscar la “realización progresiva” de determinados derechos económicos y sociales en un futuro indeterminado, violaron sistemáticamente los derechos civiles y políticos. (...) Cuántos gobiernos se vienen escudando en las conquistas de los derechos civiles y políticos para negar la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales. (...) Cuántos gobiernos, en diferentes partes del mundo insisten en “escoger” y “dar prioridad” y “promover” (a algunos derechos), postergando la realización de los demás a un futuro indefinido.¹²

La prolongación hasta el presente de posiciones que oponen un tipo de derechos a otros — tanto en el plano de la doctrina como de la protección y las políticas públicas— es evidencia de que tenemos todavía una deuda pendiente con el criterio de integralidad de los derechos —lo cual equivale a decir: con la integralidad del propio ser humano. Los derechos humanos no son una simple adición, y así fue entendido por las Conferencias Mundiales de Derechos Humanos de 1968 en Teherán y de 1993 en Viena, en las cuales se proclamó que *los derechos humanos son universales, indivisibles, interrelacionados e interdependientes*. Esto significa no solo que abarcan a toda la humanidad, sin exclusiones, sino también que si se desconoce o incumple un tipo de derechos, necesariamente se está afectando a los demás.

Desde una óptica educativa, ¿es relevante esta discusión para nuestra región? En América Latina, los últimos dos siglos de historia estuvieron marcados por la lucha por la independencia, la democracia y el desarrollo socioeconómico. Este camino no ha sido nada fácil y aún resta mucho por andar. Durante el siglo XX, la mayoría de nuestros países vivieron largos períodos bajo democracias precarias, alternadas con dictaduras sangrientas que arrasaron con las libertades fundamentales —civiles y políticas— e implementaron medidas económico-sociales que deterioraron sus economías productivas, negaron derechos sociales y profundizaron la inequidad y la exclusión política y cultural de grandes sectores de la población nacional. Al llegar los años 80 los derechos humanos se habían convertido en la reivindicación prioritaria y comenzaba un proceso de restitución de la democracia formal que, en poco tiempo, alcanzó a casi todo el continente. La recuperación de la vigencia de los derechos civiles y políticos significó un gran paso adelante, pero no fue suficiente para hacer efectivos los derechos humanos en su sentido integral.

Las libertades básicas y la democracia formal son conquistas irrenunciables y siguen siendo condición necesaria para cualquier transformación. Pero si la afirmación de los años ochenta fue que democracia y respeto a las libertades eran indispensables para el desarrollo y la justicia social, en la década del noventa se puso en evidencia que sin desarrollo económico y equidad

¹² Cançado Trindade, A.A. (2003) *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos*, Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor, Vol. I, Cap. IX, pág. 489 (traducción de Kleiner, Rosa y Fariña, Mabel, 2006).

social tampoco es posible el respeto a la vida, la libertad de las personas o la realización de la democracia más allá de sus meros aspectos formales. Es decir, se cobró conciencia del lugar fundamental que ocupa lo social y lo económico en el cumplimiento de todos los derechos humanos.

2.2 Una concepción integral y multidimensional de los derechos humanos

La interdependencia de los derechos humanos es un hecho tan irrefutable como la interdependencia de los ámbitos de la vida humana. Y al igual que la vida humana misma, su realización efectiva requiere de un continuo trabajo de transformación histórica. En la actualidad, los derechos humanos no pueden pensarse sin dos condiciones simultáneas:

- La democracia, entendida no sólo como una organización de gobierno, sino como la plena y activa participación de todos en el espacio público, y
- El desarrollo económico y social, entendido no sólo como un crecimiento cuantitativo de variables económicas y sociales, sino también como la distribución más justa e igualitaria de los bienes materiales y culturales.

En síntesis, derechos humanos, democracia y desarrollo se refuerzan mutuamente porque son interdependientes ¹³, de la misma manera que lo son los distintos tipos de derechos.

Esto implica revisar las propias definiciones de democracia y desarrollo. En trabajos preparatorios a la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993), por ejemplo, se identificaron como elementos esenciales de la democracia no sólo determinadas instituciones de gobierno y el respeto por las libertades básicas, sino también la satisfacción de las necesidades humanas básicas: alimentación, vivienda, vestuario, educación, trabajo. La democracia, así entendida, se relaciona naturalmente con la totalidad de los derechos humanos: civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Al mismo tiempo, especialistas afirman que, tal como se ha hecho con los derechos civiles y políticos, se puede identificar un núcleo inderogable de derechos económicos, sociales y culturales, que en consecuencia, pueden ser exigibles y justiciables.

La incesante labor de los juristas no agota de ninguna manera la cuestión. Ellos trasladan (al lenguaje y a los espacios especializados de la creación y la aplicación de las leyes) los debates que surgen de las visiones, intereses, aspiraciones de los diferentes sectores de la sociedad. La definición teórica y la realización práctica de los derechos humanos involucra a todas las personas y a todos los ámbitos de lo humano.

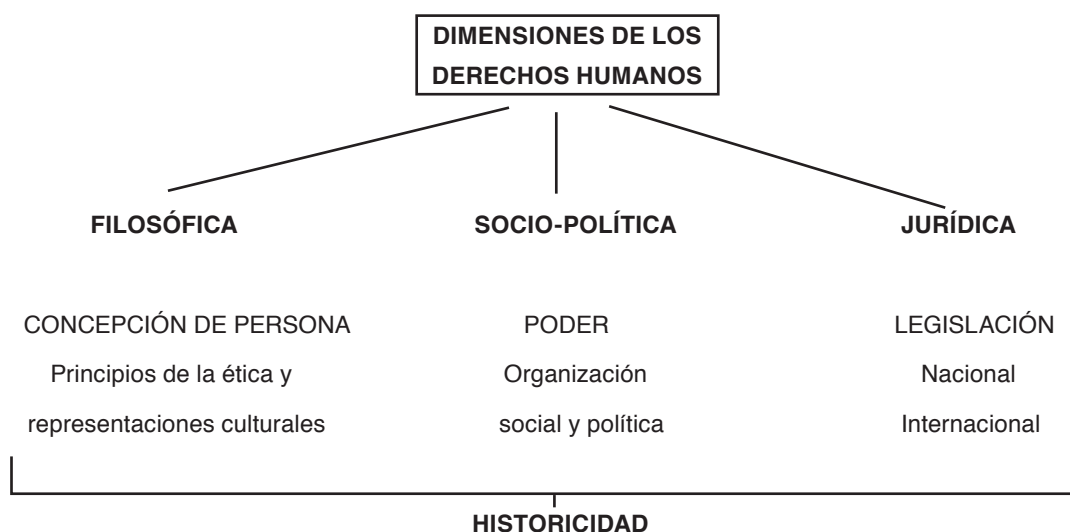
Cuando se piensa en la educación en derechos humanos es importante no perder de vista que éstos se configuran en el cruce de varias dimensiones:

- Una *dimensión filosófica (de las ideas)* que se expresa en dos niveles: (a) en sentido estricto, la filosofía proporciona los principios y procedimientos que fundamentan los derechos humanos y constituyen una ética, y (b) en sentido amplio, las concepciones circulantes en el ámbito de las representaciones culturales y creencias que sustentan las prácticas sociales.

¹³ “...la pobreza extrema y las desigualdades económicas y sociales son enemigas de la consolidación y de la estabilidad de la democracia representativa en el hemisferio”. Cançado Trindade, A.A., op. Cit., Vol. II, Cap. XII, pág. 213 (traducción Klainer y Fariña, 2006).

Sustenta la concepción de persona, el valor de la dignidad humana, y las exigencias que de ella se derivan para las relaciones entre personas.

- Una dimensión socio-política (de la realidad social), es decir, un tipo de organización económica, social y del poder, que crea las condiciones de posibilidad para la efectivización de los derechos humanos. Expresa los límites, condiciones y controles al ejercicio del poder dentro de la organización social para salvaguardar la dignidad y derechos de las personas.
- Una dimensión normativa (de las leyes) que proporciona instrumentos jurídicos para su defensa, legitima los derechos en el ámbito público, impulsa la adecuación de las legislaciones estatales y avala la tarea educativa. Consagra los límites, condiciones y controles al poder socio-político como garantías legales que protegen los derechos de las personas.
- Una historicidad (de los procesos de pensamiento y cambio social) que atraviesa las otras tres dimensiones y permite comprender los derechos humanos no como un designio de la naturaleza o una abstracción estática, sino como una conquista de los seres humanos a lo largo de la historia de la humanidad y un proceso de construcción social.



Los derechos humanos son un fenómeno complejo y dinámico –en su concepción y en su realización– que está en el centro del problema tanto ético como político y jurídico, y que reclama transformaciones profundas a las sociedades. Actualmente, se han convertido en un campo donde intereses, aspiraciones y necesidades de personas y grupos, se ponen en juego para la definición de líneas de acción frente a las urgencias del presente y a los modelos para el futuro de la humanidad.

Por ello, si bien la escuela no es la única institución encargada de formar en derechos humanos, tiene una responsabilidad indelegable en lo que hace a promover y legitimar sus principios como fundamentos de los lazos sociales y políticos. Tiene un papel central en la construcción de competencias sociales que permiten a todas las personas asumirse como sujetos de derechos y defenderlos en el espacio público. En otras palabras, en la concreción del derecho a ser educado en derechos humanos.

2.3 Derechos humanos, escuela y manifestaciones del currículo

Los consensos expuestos en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) e instrumentos internacionales posteriores, incluido el Protocolo de San Salvador en el ámbito interamericano, legitiman la importancia del ámbito escolar como espacio privilegiado para la realización de los derechos humanos. Se establece una doble relación: *la educación es un derecho que los estados deben garantizar y, a la vez, un objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos.*

Educación y derechos guardan una relación estrecha y contribuyen mutuamente a definirse. Los derechos humanos, al darle a la educación su finalidad, contribuyen a definir sus metas y contenidos (los conocimientos, valores y prácticas que la sociedad aspira a desarrollar en sus nuevas generaciones) y la diferencian de otras cosas que se le parecen pero no lo son (la mera socialización, la exclusiva transmisión de información, o el puro control social). También, la educación, en tanto ámbito de construcción de sentidos y reconstrucción de legitimidades, contextualiza y define a los derechos humanos, diferenciándolos de los discursos abstractos y proclamaciones alejadas de la realidad.

La visión educativa de la Declaración Universal se amplía con los principios de la Convención de los Derechos de Niño (1989), que es el instrumento jurídico de mayor aceptación en el mundo. La Convención define como niño a todo ser humano menor de 18 años. Crea las condiciones para establecer de modo claro y explícito que los niños, las niñas y adolescentes tienen derecho a la ciudadanía —la cual no se constituye solo por la posibilidad formal de ejercer el derecho al voto— y genera el reconocimiento creciente de la participación decisoria de niños, niñas y adolescentes como parte sustantiva de la ciudadanía. La Convención introduce la *doctrina de la protección integral*, que abandona la protección de menores focalizada asistencialmente en su riesgo social, para sustentar la protección del respeto y exigibilidad de los derechos por las personas menores de edad.¹⁴

La educación tiene una función definida por *el Estado* pero también es parte de *la sociedad* y está fuertemente penetrada por sus características y problemas. En sus prácticas se recrean las contradicciones del contexto y se confrontan distintas visiones sobre la realidad (sobre los derechos, sobre los valores, sobre la ciudadanía). Por eso la escuela y cada uno de sus agentes no pueden eludir su papel formador de principios y valores ligados a los derechos humanos y la democracia. Lo ejercen, de manera positiva o negativa, sean o no conscientes de ello, porque en cada una de sus acciones transmiten mucho más que los contenidos explícitos del currículo; transmiten también valores y actitudes, *modelos y conductas*.

Sin embargo, la acción de la escuela tiene límites, porque la enseñanza de los derechos humanos no depende exclusivamente de la educación formal. Por un lado, muchos otros agentes sociales participan de ella en tanto transmiten información y creencias, valores y modelos de conducta (por ejemplo, la familia, los medios de comunicación y los dirigentes sociales y políticos). También se requiere de un orden social que garantice a las personas las condiciones mínimas que definen la inclusión material y simbólica en la sociedad (alimentación, vivienda, trabajo, salud, entre otras). Una situación deficitaria de estos aspectos reduce significativamente los alcances de la acción de las instituciones educativas, que no puede reemplazarlos ni revertirlos por sí misma.

¹⁴ Krautkopf, Dina (2006). Contribuciones al presente documento desde la perspectiva de la psicología evolutiva y el desarrollo psico-social de la adolescencia. Por un tratamiento más extenso, ver Anexo III.

No obstante, la escuela puede contribuir sustancialmente en la formación de personas capaces de valorar los derechos humanos, otorgar sentido a sus principios y actuar en su defensa. Para ello es necesario dejar de pensar las instituciones educativas como el canal transmisor de una mirada única sobre la realidad, y convertirlas en un espacio donde, a partir de *principios y metodologías congruentes con los derechos humanos*, se adquieran los conocimientos, actitudes y capacidades necesarios para analizar la realidad con autonomía y criticidad, y se permita que las diferentes visiones del mundo se encuentren y confronten, a través de reglas democráticas y procedimientos éticos.

La educación en derechos humanos está presente en todos los ámbitos de la escuela y se manifiesta en el currículo explícito, en el currículo nulo y en el currículo oculto. En el currículo explícito los derechos humanos quedan de manifiesto en los objetivos y contenidos curriculares. El currículo nulo se refiere a aquellos contenidos que por una u otra razón han quedado silenciados o marginados del currículo oficial. Por último, el currículo oculto hace referencia a los mensajes que provienen de la cultura escolar y de las relaciones institucionales e interpersonales cotidianas entre todos sus actores, incluyendo las que la institución educativa establece con la comunidad donde opera –con las familias, el barrio y las organizaciones barriales. Como se desprende de lo anterior, no es exacto hablar de un currículo escolar; es más preciso referirse a las *distintas manifestaciones del currículo*.

Si la educación en derechos atraviesa todo el mundo escolar, para dar coherencia a esta presencia se debe encarar una labor compleja, que abarca todos los niveles institucionales y que tiene por componente fundamental la incorporación expresa de los contenidos de derechos humanos a nivel curricular.

El currículo escolar es la expresión política de un consenso en torno a la legitimidad de los conocimientos que deben ser puestos al alcance de todos. La inclusión de un tema en el currículo presume el valor otorgado dentro de la aspiración formativa del conjunto de los habitantes. Para que no se trate sólo de una formalidad, un nombre más en una lista de temas, los contenidos deben expresarse en planes y programas, textos de estudio, metodologías de enseñanza, materiales didácticos y sistemas de evaluación. Y muy especialmente, deben estar contemplados en la formación y capacitación de los docentes, porque son ellos quienes, en definitiva, construyen el currículo real dentro de las aulas.

En los últimos quince años, la educación en derechos humanos ha comenzado a incorporarse a los sistemas escolares de los países latinoamericanos, en forma lenta pero creciente.¹⁵ Ha ido ganando espacios en los currículos escolares, especialmente en el área y las asignaturas de ciencias sociales y otras veces como objetivo o tema transversal, ligada a problemas como perspectiva de género, diversidad étnica y multiculturalidad, medio ambiente, salud, educación sexual y educación para la democracia.¹⁶ Pero resta aún precisar la identidad del tema, darle contenidos y lineamientos específicos que orienten la labor de la escuela en esta materia, todo ello respetando las variadas modalidades de los sistemas educativos, la organización de ciclos, las disciplinas y los contenidos curriculares vigentes en cada país. Es en este sentido que el presente documento aspira a hacer una contribución sustantiva y especializada.

¹⁵ Los alcances –y también los límites– de esa incorporación en los 19 países signatarios del Protocolo de San Salvador se recogen en las cuatro ediciones del *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*, investigación que el IIDH viene realizando anualmente desde 2002. Pueden consultarse en: http://www.iidh.ed.cr/informes_i.htm

¹⁶ Ver *II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Desarrollo en el currículum y los libros de texto* (2003). IIDH, San José, Costa Rica.

2.4 Los fines de la educación en derechos humanos

Para definir el sentido último de la educación en derechos humanos, el IIDH recoge los principios contenidos en los documentos internacionales en la materia; los desarrollos teóricos de la joven disciplina de la Pedagogía de los Derechos Humanos, y los aprendizajes derivados de las experiencias en este campo en distintas partes del mundo, en especial en América Latina —entre las que incluye las muchas que el propio Instituto ha realizado en sus 25 años de labor educativa en asocio con entidades nacionales, públicas y civiles.¹⁷

La meta última de la educación en derechos humanos es construir sociedades donde no se atropelle la dignidad humana.

No es suficiente denunciar o castigar los abusos después que han ocurrido: hay que evitarlos. En la medida en que cada persona aprenda a reconocerse como sujeto pleno de derechos, será capaz de ejercerlos y defenderlos y, a la vez, de respetar y defender su ejercicio por parte de las demás personas. La educación en derechos humanos es un medio para promover tal reconocimiento y defensa y, por tanto, un *instrumento concreto de prevención de violaciones a los derechos humanos*. Al mismo tiempo, propicia la convivencia pacífica y democrática, cada día más respetuosa de la vida y las libertades individuales, más inclusiva, igualitaria, justa y solidaria para todos y cada uno —en breve: más humana. Así vista, constituye también en un poderoso *motor de transformaciones individuales y sociales*.

En el camino hacia esa gran meta —*el ideal común por el que todos los pueblos y naciones del mundo deben esforzarse*, diciéndolo en palabras del Preámbulo de la Declaración Universal—, la educación en derechos humanos se propone varios fines simultáneos, que son consonantes con la multidimensionalidad del propio concepto de derechos humanos.¹⁸ Se trata de fines generales, rectores, compartidos por cualquier programa particular que aspire a educar en derechos humanos (al cual le corresponderá definir, al momento del diseño, sus propios objetivos según los destinatarios y el contexto en el que se lleve adelante). Estos fines son los horizontes del trabajo educativo y no pueden perderse de vista sin correr el riesgo de perder, también, el rumbo.

Fines de la educación en derechos humanos

Éticos	Formar en los valores de naturaleza universal que sustentan la dignidad y derechos de la persona.
Críticos	Formar en la capacidad de análisis y evaluación de la realidad con los parámetros valóricos y normativos de los derechos humanos. Es decir, formar a los sujetos para el juicio crítico de sí mismos y de sus contextos de acción — desde los más cercanos e inmediatos hasta los más distantes y mediatos.
Políticos	Formar en el compromiso activo por modificar los aspectos de la realidad —de orden individual o social— que impiden la realización efectiva de los derechos humanos. Es decir, formar para concebir los cambios sociales necesarios y para hacerlos realidad.

¹⁷ Las secciones 2.4. y 2.5. se basan en el documento de la Unidad Pedagógica del IIDH (2004), *La dimensión pedagógica de la educación en derechos humanos. El modelo educativo del IIDH*, y en trabajos de Rodino, Ana María (2001, 2003 y 2006).

¹⁸ Cfr. Sección 2.2. de este documento.

La educación en derechos humanos es, pues, un trabajo ético, crítico y político, situado en contextos reales y concretos, y a la vez militante hacia la construcción de los contextos deseables.

Resulta más preciso denominarla “educación *en y para* los derechos humanos y la vida en democracia”. Aunque en el uso corriente esta denominación se abrevia, la expresión completa pone de relieve que su propósito es formar *en una filosofía* –el reconocimiento de los derechos humanos– y *para prácticas concretas* de acción y de relación entre sujetos que se respetan mutuamente como iguales en dignidad y derechos y se comportan de manera autónoma, crítica y responsable, guiados por principios éticos y solidarios.

2.5 Los contenidos de la educación en derechos humanos

Seleccionar contenidos para cualquier programa particular de educación en derechos humanos supone ponerle “carne” a este esqueleto conceptual de fines educativos. Para ello hay que tener en cuenta distintos **niveles de contenidos**, que podemos visualizar metafóricamente como capas sucesivas de especificidad creciente. Identificamos por lo menos tres de esos niveles, que por simplicidad llamaremos “macro”, “meso” y “micro” contenidos:

- Los **macro-contenidos** son el nivel más general y abarcador, constituido por las grandes categorías de componentes indispensables para la formación que se busca. En el caso que nos ocupa, estos componentes deben obligadamente ser de múltiples órdenes (cognitivo, afectivo y procedimental o pragmático) para atender a la integralidad y multidimensionalidad tanto del objeto de conocimiento (los derechos humanos y la vida en democracia) como de los fines que se persiguen (éticos, críticos y políticos).
- Los **meso-contenidos** implican una primera selección de contenidos particulares que den sentido a las clases o categorías definidas al nivel macro. Estamos ahora en el terreno de los saberes específicos, aquéllos contruidos al presente por las disciplinas que abordan nuestro objeto de conocimiento –saberes siempre provisionales y en constante evolución. Es el espacio para ubicar los conocimientos históricamente acumulados, los grandes ejes temáticos, los conceptos, la historia de la/s disciplina/s, las argumentaciones y polémicas de teóricos e investigadores, los dilemas y problematizaciones, las valoraciones y sus tensiones, así como las capacidades instrumentales que exige la práctica de los saberes involucrados.
- Los **micro-contenidos** representan el nivel de mayor especificidad y detalle, que corresponde seleccionar de acuerdo con las particularidades de cada contexto de enseñanza (nacional y local) y de los destinatarios concretos, analizados con el mayor grado posible de individualización.

Téngase presente que estos dos últimos niveles de contenidos, sin perjuicio de sus particularidades, no deben constituir una mera yuxtaposición o sumatoria de información. Deben componer una red de significados bien articulados, cuya organización se conciba para guiar a los participantes del proceso educativo –que siempre están situados en contextos temporales y espaciales determinados– a aprehender y dar sentido por sí mismos al campo de saber de los derechos humanos y la democracia.

Los **macro-contenidos** de la educación en derechos humanos abarcan tres órdenes o categorías de componentes, de distinta naturaleza, pero importantes por igual y complementarios entre sí:

- **Información y conocimientos** sobre derechos humanos y democracia.
- **Valores** que sustentan a los principios y la normativa de los derechos humanos y la democracia, y **actitudes** coherentes con esos valores (o **predisposiciones**, como las llama la literatura de educación en derechos humanos en inglés), y
- **Destrezas o capacidades** para poner en práctica con eficacia los principios de derechos humanos y democracia en la vida diaria.

Este enfoque de la educación en derechos humanos es **holístico**, porque integra de manera articulada distintas dimensiones de un objeto complejo –los *derechos humanos*–, que en realidad reflejan las dimensiones de la persona *sujeto de esos derechos*. Así, los macro-contenidos pueden visualizarse desde dos perspectivas relacionadas e inseparables, como dos caras de la misma moneda:

- Vistos desde el punto de vista del objeto de conocimiento, son dimensiones del concepto de derechos humanos, tal como fue (y sigue) construyéndose socialmente en el devenir de la historia humana, las cuales el proceso educativo busca reconstruir para comprender (ver sección 2.2)
- Vistos desde el punto de vista del sujeto destinatario, son dimensiones del ser humano a las cuales el proceso educativo busca apelar y movilizar;

Información y conocimientos	Valores y actitudes	Destrezas o capacidades para la acción
Desde el objeto de conocimiento (los DDHH como construcción social): Dimensiones histórica, socio-política y normativa	Desde el objeto de conocimiento (los DDHH como construcción social): Dimensiones axiológica y ética	Desde el objeto de conocimiento (los DDHH como construcción social): Dimensión de la práctica, individual y social
Desde el sujeto cognoscente: Dimensión cognitiva	Desde el sujeto cognoscente: Dimensiones afectiva y moral	Desde el sujeto cognoscente: Dimensión pragmática o procedimental

Cualquier programa particular que aspire a educar en derechos humanos (sea de educación formal o no formal, y para cualquier grupo de destinatarios) debe diseñar y conducir procesos que faciliten la enseñanza-aprendizaje de estas tres categorías de contenidos, con metodologías acordes a la naturaleza específica de cada una.

El marco macro-curricular que estamos presentando (así como la matriz de meso-contenidos que más adelante sugerimos para trabajar con el grupo de edad de 10 a 14 años), recoge, desarrolla y operacionaliza las conceptualizaciones y lineamientos enunciados en varios importantes documentos internacionales. Entre ellos: la *Declaración y el Programa de*

Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993); la *Declaración y lineamientos de la Década de Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos* (1995); el Informe “*La Educación Encierra un Tesoro*”, producido para UNESCO por la Comisión presidida por Jacques Delors (1996)¹⁹, y el *Programa Mundial de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos* (2005-2007).

El cuadro siguiente explicita con mayor detalle qué comprende cada componente o categoría de macro-contenidos.

Macro-contenidos de la educación en derechos humanos		
Información Y conocimientos	Valores Y actitudes	Destrezas o capacidades para la acción
Enseñanza del manejo comprensivo de: Conceptos: categorías de análisis, principios, estándares, lógica de la argumentación, debate de posiciones ideológicas, etc. Historia: origen, evolución y sucesos significativos para el reconocimiento y la vigencia –o la violación– de los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho en el mundo, la región y el país: contexto, antecedentes, influencias, protagonistas, resultados, efectos, trascendencia, etc. Normas: instrumentos de derechos humanos, documentos internacionales y regionales de distinta naturaleza y efecto jurídico, legislación nacional, etc. Instituciones : instancias de protección de derechos - nacionales, regionales y universales -, estructura, función, procedimientos, etc.	Formación en la apreciación y disposición a actuar conforme los principios universales que sustentan la dignidad y derechos de las personas. El núcleo central de valores se expresa en los instrumentos de derechos humanos acordados por la comunidad internacional: • Vida e integridad personal • Dignidad humana • Identidad • Libertad y responsabilidad • Igualdad y no discriminación • Justicia y equidad • Solidaridad y cooperación • Participación • Pluralismo • Desarrollo humano • Paz • Seguridad	Desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio pleno de los derechos humanos y la práctica de la democracia: • Para el pensamiento crítico • Para la comunicación y la argumentación eficaz • Para la participación y el trabajo cooperativo

¹⁹ Obsérvese que las categorías de macro-contenidos se corresponden con los objetivos educativos de “aprender a conocer”, “aprender a ser”, “aprender a hacer” y “aprender a convivir” recomendados por el Informe Delors.

En síntesis: educar en derechos humanos implica desarrollar el **saber**, el **querer** y el **poder actuar** por la defensa de los derechos humanos y los principios democráticos. Es una labor que debe movilizar el intelecto, los sentimientos y la voluntad de las personas. Una labor integral, así como integrales somos los seres humanos.

2.6. Principios para la selección de contenidos específicos ²⁰

El universo de contenidos específicos relativos a los derechos humanos y la democracia es sumamente amplio, por lo que requiere de una selección cuidadosa para que su enseñanza sea eficaz para el grupo y el contexto con que se trabajará. Esta es una cuestión a la que se enfrenta siempre la tarea educativa, pero se torna especialmente difícil cuando se trata de contenidos novedosos y complejos, que integran saberes, visiones y métodos provenientes de distintas disciplinas – en nuestro caso la filosofía, la sociología, la psicología la historia y el derecho, por sólo citar las más evidentes. Los resultados pueden ser tan variados como son los contextos en los cuales están pensados.

Pero más allá de la diversidad posible, al seleccionar contenidos específicos los programas de enseñanza deben preservar siempre el carácter integral e indivisible de los derechos humanos. Para atender esta demanda, Abraham Magendzo²¹ propone seguir tres grandes principios:

- **Principio de historicidad social:** el conocimiento sobre los derechos humanos es un conocimiento histórico y socialmente contextualizado, es decir, sujeto a cambios y con diferentes connotaciones en distintos momentos y lugares. Por ejemplo, la resonancia y el sentido que tienen los derechos humanos hoy difiere del que tenían hace 50 años, como difieren los problemas que involucran, y los contextos en los que tienen lugar. Si se pretende atender a la pertinencia y relevancia para los alumnos, la historicidad contextual es un criterio fundamental.
- **Principio de reconstrucción del conocimiento:** los derechos humanos son un saber cuya racionalidad se inscribe en la experiencia personal y colectiva del sujeto que aprende, es decir, se reconstruye en el significado y la sistematización que los alumnos le atribuyen a su propia experiencia. Los contenidos que interesa incluir son aquellos capaces de generar un mayor número en cantidad y calidad de significaciones en los alumnos, de acuerdo con su desarrollo evolutivo, su experiencia y sus preconceptos.
- **Principio de integración:** En consonancia con los principios anteriores se trata de optar por aquellos contenidos que posibiliten con mayor facilidad interrelacionar conceptos de distintas áreas del conocimiento y vincularlos con las vivencias y experiencias de los alumnos. Es decir, que apunten a la construcción de una red articulada y progresiva de significados que refleje la integralidad de la vida humana.

Estos principios ayudarán a seleccionar y organizar meso y micro-contenidos para cualquier programa de educación en derechos humanos. Pero antes de hacerlo, es necesario reflexionar sobre las características particulares de estos contenidos en el contexto escolar.

²⁰ Las secciones 2.6 y 2.7 siguen en lo esencial el documento de Klainer, Rosa y Fariña, Mabel (2006).

²¹ Magendzo K, Abraham, *Currículo, escuela y derechos humanos. Un aporte para educadores*. PIIE y Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 1989. Pág. 28-35

2.7. Características de los contenidos específicos de educación en derechos humanos

Los contenidos escolares y de formación docente coinciden en su mayor parte con los conocimientos de las disciplinas (matemáticas, biología, historia, geografía, etc.) cuyos marcos conceptuales y metodológicos, validados por los especialistas, se trasladan a la enseñanza.

Los derechos humanos son un saber que involucra contenidos de características diferentes a otros saberes. Es importante tener esto en cuenta en todo momento, por ejemplo a la hora de decidir la modalidad de su inserción curricular, de escoger las metodologías y técnicas de enseñanza y también al considerar las exigencias que presentan para la formación de los docentes. A continuación se examinarán algunos de los rasgos relevantes de estos contenidos:

- ***Pluridisciplinariedad y polisemia***

Los contenidos relativos a los derechos humanos están compuestos por conceptos polisémicos y debatibles, porque provienen de variadas disciplinas (filosofía, ciencias sociales, jurídicas, políticas, entre otras) y porque aún dentro de cada disciplina, pueden ser interpretados desde diferentes perspectivas teóricas. Estas características colocan su enseñanza frente a algunos riesgos, como puede ser un tratamiento puramente formal de los conceptos con la consecuente vaciedad de significados, o su reducción a la mera confrontación de opiniones o de comentarios sobre episodios de la vida real, con la consecuente pérdida de validez de la enseñanza como espacio público para la construcción de conocimiento. Para que esto no suceda, los programas de enseñanza deben contemplar los distintos enfoques y teorías en la materia, que los educadores deben conocer e introducir en la enseñanza.

Por otro lado, dado que los conceptos son resignificables y su aplicación tiene lugar en una realidad conflictiva, implican inexorablemente una toma de posiciones que debe estar sustentada en argumentación racional, información válida y referencias teóricas.

- ***Tensiones y conflictos***

El conflicto es inherente a los contenidos relacionados con los derechos humanos. En la teoría y en la realidad surgen tensiones entre la libertad y la igualdad, entre los intereses públicos y los privados, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden. Esta conflictividad responde a que en temáticas vinculadas con los derechos humanos –como la libertad, la democracia, las condiciones dignas de vida, la exclusión, entre otras– entran en juego intereses y visiones distintas, a menudo contrapuestas.

En la realidad social, la puesta en juego de los derechos de las personas produce fuertes tensiones: el derecho a transitar libremente se ve afectado cuando mucha gente hace manifestaciones; el derecho de admisión de un establecimiento privado choca con el derecho a no ser discriminado; cuando los trabajadores ocupan una fábrica a punto de cerrar, apelando a su derecho de trabajar, están simultáneamente desafiando el derecho de propiedad de los dueños; cuando se permite que los trabajadores se sindicalicen pero se reglamenta limitando sus acciones de reclamo; cuando se reafirma el derecho a la libre expresión e información pero se establecen límites por motivos de seguridad. Los ejemplos son tantos como las situaciones donde se discuten derechos, algo que ocurre a diario, y no nos referimos exclusivamente a sociedades autoritarias.

Es comprensible entonces que el tratamiento de estos temas en el aula produzca conflictos frente a los cuales, con frecuencia, el propio docente se pregunta: ¿dónde reside el límite del respeto democrático a las opiniones en un contexto de enseñanza?, ¿qué hacer cuando situaciones injustas ocurren en la misma escuela?, ¿cómo tratar temas que pueden ser polémicos?, ¿es

posible enseñar temas como éstos sin comprometerse con una determinada postura ideológica?, ¿se expone el docente a ser cuestionado en su rol si manifiesta sus posiciones?

Cuestiones como éstas desplazan a los docentes del seguro lugar del saber validado y unívoco porque exigen un posicionamiento responsable como personas frente a la realidad. La respuesta no es evadir la dificultad. El conflicto es inherente a los derechos: intentar eliminarlo es anular su dimensión humana para convertirlos en retórica jurídica. Sería, además, negar la realidad.

Además, presentar el carácter conflictivo de los derechos humanos en la enseñanza, no implica renunciar a los principios, ni colocarlos en el lugar de lo “opinable”. Por el contrario, significa interpelar a los estudiantes (e interpelarse personalmente) en sus opiniones e ideas previas sobre la realidad, y analizarlas desde los conocimientos vinculados a los derechos humanos. Presentar las diferentes interpretaciones de la realidad, junto con sus fundamentos y las consecuencias que derivan de cada una, permitirá hacer conscientes las posiciones adoptadas por cada uno, comprender mejor la sociedad, otorgarle sentido, y actuar en forma responsable.

- ***La historicidad de los conceptos***

Todos los conceptos centrales para la enseñanza de los derechos humanos, (ciudadanía, estado, democracia, etc.) son construcciones históricas que están abiertas a redefiniciones y que pueden variar su sentido en distintos contextos sociales. Tener en cuenta el carácter histórico de las ideas y de los hechos, no significa renunciar a la universalidad de los principios que se enuncian, ni al postulado de los derechos humanos como un todo indivisible. Significa contextualizar cada información o concepto ubicándolo en el mundo social y cultural del que surgió y que le otorga sentido. No se entiende lo mismo por “hombre libre” o “igualdad” hoy, que en el siglo XV o en el XVII. Tampoco se pueden entender los prejuicios raciales sin analizar la sociedad en que se originaron, ni explicar la consagración de los derechos humanos desconociendo las luchas de las que fueron resultado.

No es suficiente incorporar al currículo explícito una historia de los derechos humanos. Tener en cuenta la historicidad significa abordar los contenidos desde una concepción del ser humano integral, que forma parte de una sociedad concreta y es capaz de transformarla (y transformarse). Concepción que, por otra parte, está inscrita en la misma esencia de los derechos humanos.

- ***Los principios y la realidad social***

Los derechos humanos se ponen en juego en todas las situaciones sociales, desde las más cotidianas hasta los conflictos internacionales, especialmente cuando la realidad nos muestra prácticas incongruentes con los principios de la dignidad humana. Ocurre que la realidad no se comporta ni está organizada de acuerdo a principios, porque pertenecen a distintos órdenes. Entonces ¿para qué sirven los principios? Es justamente la existencia y legitimidad social de los derechos humanos la que permite denunciar sus violaciones y accionar para modificar la realidad.²²

Los principios y conceptos se vinculan a la realidad de varias maneras: son herramientas de análisis, de evaluación y juicio de las situaciones sociales; son legitimadores de las acciones en defensa de los derechos humanos y, también, son inspiradores de los textos de derecho positivo (pactos, convenciones, leyes, etc.) que sirven a su vez para analizar, juzgar y decidir concretamente sobre realidades sociales particulares.

²² Audigier, François y Lagelée, Guy (1996). *Education civique et initiation juridique dans les colleges*. Institut National de Recherche Pédagogique. Nancy. Pág. 14-

Por eso los derechos humanos son un conocimiento conceptual que parte de la realidad para llegar a la acción. Como se expresó al presentar los fines de la educación en derechos humanos, los derechos humanos son un parámetro para hacer la crítica del orden existente, para orientar lo normativo y para crear formas de intervenir sobre el mundo social reconstruyendo el valor de la convivencia y la acción con los otros.

La enseñanza de los derechos humanos debe comenzar por interrogarse sobre la realidad y ello incluye revisar el propio funcionamiento de la cultura escolar y las necesidades que la comunidad y los alumnos plantean. Esta debe ser una premisa constante en todos los niveles de trabajo educativo con los derechos humanos, desde el momento de la elaboración curricular, pasando por el diseño de planes, programas, y materiales, hasta la cotidiana tarea del docente en el aula.

- ***Las representaciones sociales***

Las nociones en juego en los derechos humanos tienen acepciones disciplinares y teóricas, pero también variados significados en el ámbito de las representaciones colectivas, es decir, sentidos configurados en el cruce de imágenes, creencias y valores y transmitidos por los más variados agentes sociales (la familia, los medios de comunicación, la comunidad cercana, los grupos de pertenencia, entre otros).

Para abordar la educación en derechos humanos es necesario considerar la particularidad de las representaciones sociales colectivas en nuestros países en el momento actual y tener en cuenta que la realidad pone frente a los ojos de los jóvenes múltiples contradicciones entre el discurso y las prácticas. No faltan en esos escenarios (locales, nacionales o internacionales) acciones corruptas amparadas en la ley, pérdida de condiciones de vida en nombre del mejoramiento de la eficiencia, acciones violentas en nombre de la democracia, o competencia desigual en nombre de la igualdad o la libertad.

Esta distancia entre los valores proclamados y el significado efectivo que adquieren en la práctica cotidiana, facilita la emergencia de actitudes y conductas de escepticismo, indiferencia, individualismo, pasividad o búsqueda de identidades alternativas fragmentadas.

Los derechos humanos, desde la perspectiva que aquí se considera, están llamados a operar sobre las representaciones sociales, a desnaturalizarlas e interpelarlas, obligando a los alumnos a interrogarse sobre lo “obvio”, sobre el fundamento de lo “habitual” y el “sentido común” socialmente aceptado. A partir de esa interpelación se trata de introducir principios racionales con el objeto de producir respuestas nuevas y más justas a los problemas sociales.

3. Propuesta curricular para la educación en derechos humanos en el período de edad entre los 10 y 14 años

3.1. Matriz de contenidos sugeridos según etapas evolutivas y niveles escolares²³

3.1.1. Precisiones previas

Dentro del amplio marco macro-curricular expuesto, a continuación se presenta una matriz de contenidos intermedios (meso-curricular) sugerida para la educación formal en derechos humanos para el grupo de 10 a 14 años de edad.

Dado que el período de 10 a 14 años de edad está cruzado por profundas transiciones – tanto en el desarrollo de los niños y niñas (pasaje de la infancia a la pubertad) como en su ubicación institucional escolar (paso de la escuela primaria a la secundaria, con los consiguientes cambios organizativos, curriculares, de estilos docentes y del grupo de pares, entre otros) —, la propuesta se divide en dos grandes etapas. Estas dos etapas representan los niveles de edad de 10 a 12 años y de 13 a 14 años, respectivamente. La distinción se basa en los cambios más relevantes que ocurren en el desarrollo evolutivo de niños y niñas en esta edad, que se corresponden (lo cual no es casual) con un cambio importante en las instituciones del sistema educativo que los atienden: el fin de la escolaridad primaria y los inicios de la secundaria, respectivamente. Una presentación más amplia de las transformaciones que caracterizan este período del desarrollo humano pueden consultarse en el Anexo III.

Esta matriz representa una **plataforma mínima** de **contenidos relevantes** en educación en derechos humanos, **pertinentes** a los grandes problemas y necesidades del continente en la materia y **significativos** para el grupo de edad escogido. Por ser una propuesta meso-curricular, su aplicación a cualquier sistema o programa educativo particular requiere que como paso siguiente se construya un micro-curriculum detallado por grados, atendiendo a las características de cada contexto específico de enseñanza.

Es decir, necesita:

- *ser adaptada a cada grado escolar y, más aún, a cada grupo cultural de destinatarios* (diferenciando grupos urbanos, semi-urbanos o rurales; étnicamente homogéneos o diversos; de ascendencia hispana, indígena o afro-latinoamericana, por citar sólo algunas particularidades importantes de considerar), y
- *ser conciliada con los lineamientos y contenidos del currículo oficial completo del país* —lo cual exige articularla con los contenidos que se hubieran impartido antes del período objeto de la propuesta (es decir, antes de los 10 años, si fuera el caso), así como los que se impartirán después (por encima de los 14 años, si así lo dispone el currículo oficial).²⁴

²³ En sus líneas generales, la siguiente propuesta se enmarca en las sugerencias de los especialistas reunidos en 1997 por el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Ginebra para introducir progresivamente los conceptos de derechos humanos a los niños y las niñas según su edad (Ver Anexo II, Cuadro “Familiarización de niños y niñas con los conceptos de derechos humanos. Un enfoque paso a paso”). La matriz fue elaborada por Ana María Rodino, integrando aportes de varias fuentes documentales, en especial de IIDH-UNESCO (1999); Rodino, Ana María (2003); IIDH, *II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos* (2003); Klainer, Rosa y Fariña, Mabel (2006) y OXFAM (2006), así como contribuciones de distintas personas que la evaluaron, expertas en educación en derechos humanos y educadoras.

²⁴ Anticipando una explicación que se realizará en la sección siguiente (ver 3.2.), una matriz de contenidos de nivel intermedio como la que aquí sugerimos también debe *adaptarse a la modalidad que el sistema educativo nacional escoja para incorporar la educación en derechos humanos*. Por ejemplo, si se decide incorporarla con *modalidad disciplinaria* (es decir, ocupando un espacio curricular propio, específico), los contenidos aquí sugeridos tenderán a concentrarse en una asignatura o parte de ella. O bien, si se opta por incorporarla con *modalidad transversal*, los contenidos sugeridos se distribuirán entre distintas asignaturas y/o espacios institucionales, e incluso espacios extracurriculares.

La matriz despliega de manera pormenorizada los contenidos particulares que hacen concretas a las categorías de componentes (macro-contenidos) de la educación en derechos humanos presentadas en la sección anterior: los **conocimientos**, los **valores y actitudes**, y las **destrezas o capacidades**. Como se mencionó entonces, considerar estas categorías en pie de igualdad y complementarias entre sí significa asumir una **visión holística** de la educación en derechos humanos.

Además de los rubros mencionados, la matriz incluye otras dos celdas. Estas no son categorías de contenidos, pero sí información adicional valiosa para diseñadores curriculares, docentes y productores de materiales educativos. Una primera, introductoria, consigna los grandes **objetivos** formativos que se proponen para el trabajo educativo en el período de edad analizado.

La última celda, que hemos llamado **problemas y situaciones de la realidad cercana**, es una forma distinta de organizar contenidos, propia de un enfoque más tradicional, el primero con el cual se armaron programas educativos en esta materia: el enfoque centrado en problemas (casos o situaciones de conflicto) del contexto mundial o local.²⁵ Si bien éste no es el enfoque de la presente propuesta, pues adolece de limitaciones para promover una educación comprehensiva en y para la práctica de los derechos humanos y la democracia, especialmente en cuanto a formar en estándares, principios internacionales y su historicidad, es enriquecedor incorporar al currículo la discusión de ciertos problemas, o situaciones, o temas concretos de la realidad inmediata de la escuela. Las situaciones o temas bien escogidos de acuerdo a la edad e intereses de los alumnos contribuyen a motivarlos, a problematizarlos, a comprender distintas perspectivas sobre los hechos, y se prestan muy bien para organizar actividades grupales y participativas en el aula y fuera de ella. Por estas razones la presente propuesta incorpora también sugerencias de trabajo en esta línea.

Finalmente, obsérvese que la propuesta puede presentarse –y por tanto, leerse – de dos maneras. Una consiste en tomar cada uno de los rubros de la matriz curricular (objetivos, conocimientos, valores y actitudes, etc.) y mostrar en paralelo cómo se pueden desarrollar en las dos etapas del desarrollo preadolescente y adolescente (10 a 12 años y 13 a 14 años respectivamente). Otra es tomar por separado cada una de estas etapas de desarrollo y desplegar la propuesta curricular completa para esa etapa. Las dos son igualmente lógicas y útiles. En esta sección se ha optado por la primera forma de presentación, a fin de mostrar cómo los objetivos y contenidos curriculares deben crecer progresivamente de una etapa a la otra. La segunda forma de presentación de la matriz se encuentra en los Anexos IV y V.

²⁵ Para ver distintos enfoques en la enseñanza de esta materia y sus diferencias, entre ellas las del enfoque de problemas y el holístico, ver Reardon, Betty A. (1995), *Educating for Human Dignity*, págs 1-12.

3.1.2. Objetivos

O B J E T I V O S	ETAPAS EVOLUTIVAS y NIVELES ESCOLARES	
	Preadolescencia: 10-12 años Últimos grados de escuela primaria	Adolescencia temprana: 13-14 años Primeros grados de escuela secundaria
	<i>Se busca que, al concluir esta etapa escolar, los y las estudiantes estén en capacidad de:</i> ○ Reconocerse como persona digna, valiosa y "sujeto de derechos", en condiciones de igualdad con todas las demás personas. ○ Diferenciar deseos de necesidades y derechos. ○ Comprender el concepto de derechos humanos en su doble dimensión ética y normativa, e identificar en líneas generales los derechos consagrados en la Declaración Universal y en la Convención sobre los Derechos del Niño. ○ Comprender que el ejercicio de los derechos entraña responsabilidades. ○ Plantearse el sentido de responsabilidad social.	<i>Se busca que, al concluir esta etapa escolar, los y las estudiantes estén en capacidad de:</i> ○ Identificar y comprender todos los tipos de derechos humanos (civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y colectivos) en su especificidad y a la vez, integralidad. ○ Entender la interrelación entre derechos humanos, Estado de Derecho y gobierno democrático. ○ Conocer en términos generales la existencia de mecanismos e instituciones de protección de derechos humanos y de protección integral de niños y adolescentes en el orden nacional y supranacional. ○ Comprender el imperativo moral y social de respetar los derechos humanos de las demás personas. ○ Autoevaluar sus actitudes y conductas diarias con los parámetros de los derechos humanos y los principios democráticos, a fin de actuar coherentemente con ellos.

3.1.3. Información y conocimientos

C O N O C I M I E N T O S	ETAPAS EVOLUTIVAS y NIVELES ESCOLARES	
	Preadolescencia: 10-12 años Últimos grados de escuela primaria	Adolescencia temprana: 13-14 años Primeros grados de escuela secundaria
	➤ Conceptos clave: - o Dignidad humana - o Derechos humanos - o Derechos de niños y adolescentes - o Sociedad y cultura - o Identidad cultural - o Igualdad y no discriminación - o Democracia - o Gobierno - o Ley - o Medio ambiente ➤ Desarrollos conceptuales: <i>Persona y derechos de la persona.</i> La persona y la dignidad humana. La dignidad humana como fundamento de los derechos humanos. Concepto de derechos humanos. Los derechos humanos como principios éticos, como normas jurídicas y como ideal de convivencia justa. <i>Derechos humanos y derechos de la infancia.</i> Implicaciones del concepto de <i>derechos humanos</i> en sentido legal: (a) un <i>sujeto</i>, titular del derecho; (b) un <i>objeto</i> específico, expresado en normas internacionales o nacionales, y (c) una garantía legal de protección. Los derechos de la infancia. Derechos acordados en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y panorámica de los derechos humanos acordados en la Declaración Universal (1948) <i>Sociedad y cultura.</i> La convivencia humana. Sociedad y cultura. Las culturas y la identidad cultural. Factores que intervienen en la formación de una cultura (etnia, lengua, tradiciones, nacionalidad, grupos de pertenencia, medios de comunicación, generaciones). La diversidad cultural como riqueza para la especie y la sociedad. Introducción a la	➤ Conceptos clave: - o Universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos - o Derechos civiles y políticos; económicos, sociales y culturales, y colectivos - o Democracia y Estado de Derecho - o Desarrollo sostenible - o Protección nacional y supranacional de los derechos humanos - o Ciudadanía nacional y global ➤ Desarrollos conceptuales: <i>Introducción a la doctrina de los derechos humanos.</i> Características de los derechos humanos: universales e indivisibles. Vocabulario de derechos humanos (declaración, convención, pacto, protocolo, resolución, recomendación, ley, garantía, etc.) Derechos específicos: <i>Derechos civiles y políticos</i> - o Derecho a la vida - o Prohibición de la tortura - o Prohibición de la esclavitud y los trabajos forzados - o Libertad y seguridad de la persona - o Derecho a la privacidad - o Derecho a casarse y formar una familia - o Derecho a una nacionalidad - o Derecho a la propiedad - o Derecho a una personalidad jurídica - o Igualdad ante la ley - o Libertad de pensamiento, conciencia y religión - o Libertad de opinión y de expresión - o Libertad de reunión y asociación - o Libertad de movimiento - o Libertad de participación en los asuntos públicos: derecho a elegir y ser elegido <i>Derechos económicos, sociales y culturales</i> - o Derecho a un nivel de vida adecuado: alimentación, vivienda, asistencia médica y servicios sociales.

C O N O C I M I E N T O S	diversidad cultural del mundo, el continente americano y el país. <i>Igualdad y diferencia. La discriminación.</i> Concepto de igualdad. Igualdad y diferencia. Desigualdades legítimas e ilegítimas. Discriminación. Origen y efectos de la discriminación. Tipos de discriminación: por sexo, edad, raza, etnia o nacionalidad, religión o ideología, situación económica, cultura, discapacidad, orientación sexual. Prejuicios y estereotipos. <i>Medio ambiente. Cuidado y responsabilidad ambiental.</i> El planeta como habitat de la especie humana. Relación entre las personas y su medio. Recursos naturales renovables y no renovables. Explotación irracional de los recursos naturales y depredación del medio: efectos globales y consecuencias para la vida humana. Racionalidad en el uso de recursos naturales. ➤ Historia: <i>Introducción a la historia de los derechos humanos como producto de una conquista</i> Reconocimiento de derechos individuales como limitación al poder de la autoridad absoluta. Antecedentes en la antigüedad y la Edad Media. Construcción moderna del	- o Derecho a la seguridad social - o Derecho al trabajo - o Derecho a condiciones de trabajo justas - o Derecho a formar y asociarse en sindicatos - o Derecho a la educación - o Derecho a la información - o Derecho a participar en la vida cultural, y a gozar los beneficios del progreso científico. - o Derecho a la participación social de niños y adolescentes. <i>Derechos colectivos</i> - o Derecho al desarrollo - o Derecho a un medio ambiente sano - o Derecho a acceder a patrimonios naturales y culturales, incluyendo el patrimonio común de la humanidad. <i>Poder y legalidad.</i> El poder. Ámbitos y tipos de poder (político, económico, social, cultural, familiar, institucional). Distribución del poder en la sociedad. Conflictos. Formas de regulación y limitación del poder. Abuso del poder. Legalidad y legitimidad en el ejercicio del poder. <i>Estado y Estado de Derecho.</i> Concepciones sobre el Estado y contextos históricos en los que se formularon. Funciones del Estado. Estado de Derecho. Formas de representación. Sufragio. Formas de participación y organización ciudadana en las democracias (partidos políticos, sindicatos, cooperativas, organizaciones sociales, etc.) <i>Democracia y desarrollo. Ciudadanía nacional y global.</i> Condiciones dignas de vida. Desigualdades al interior de una sociedad y entre sociedades. Factores que producen desigualdad económica y exclusión social –local y globalmente. Relación entre derechos humanos, democracia y desarrollo. El desarrollo como práctica de las libertades y capacidades ciudadanas (Amartya Sen). El desarrollo económico y social –local y globalmente. Interdependencia y globalización. Desarrollo sostenible. ➤ Historia: <i>Profundización en la historia de los derechos humanos.</i> Historia y contextualización de los desarrollos sucesivos de los derechos humanos en los siglos XX y XXI (Por ej: la “Guerra Fría” y los dos Pactos de 1966 –de derechos civiles y
--	---	---

C O N O C I M I E N T O S	concepto de derechos humanos. Fundamentos filosóficos, políticos y jurídicos. <i>La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).</i> Antecedentes, influencias, importancia. Países firmantes. Los derechos humanos consagrados por la Declaración Universal. La Declaración Americana de Derechos Humanos (1948). <i>Hitos y figuras en las luchas por los derechos humanos.</i> Momentos clave en la historia contemporánea de los derechos humanos, en la humanidad y el continente. Personalidades que destacan en la defensa de los derechos humanos, en el mundo, el continente y el país. (Por ejemplo, en las Américas: Fray Bartolomé de las Casas, Tupac Amaru, Eleanor Roosevelt, Monseñor Arnulfo Romero, Rigoberta Menchú, entre otras figuras). <i>Historia nacional y americana con perspectiva de derechos humanos, diversidad cultural y género.</i> Enseñanza de la historia nacional y continental (según los períodos históricos que fije para cada grado el currículum oficial) con una perspectiva de derechos humanos, que incorpore además (a) la historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, con énfasis en las etnias que componen la población nacional y (b) la perspectiva de género . ➤ Normas e instituciones: <i>La democracia.</i> La democracia como régimen político. Características. Las instituciones democráticas nacionales. Los poderes del Estado. Organización y funcionamiento. La democracia como forma y cultura de vida. Principios de convivencia democrática en la vida cotidiana. La ley. Igualdad ante la ley y debido proceso.	políticos y de derechos económicos sociales y culturales; las sufragistas, el movimiento feminista y los derechos de la mujer; movimientos indigenistas y los derechos de los pueblos indígenas; etc.). <i>Racismo, sexismo, xenofobia y otras formas de discriminación –en la historia y la actualidad.</i> Raíces y manifestaciones históricas del racismo, el sexismo, la xenofobia y otras formas de discriminación. Consecuencias individuales y sociales. El etnocentrismo. Violaciones masivas de derechos humanos producto de la discriminación (segregación, holocausto, apartheid, limpieza étnica). Manifestaciones actuales de la discriminación en el país y la comunidad local. Recursos jurídicos, sociales y educativos para combatir la discriminación. <i>Historia nacional, americana y universal con perspectiva de derechos humanos, diversidad cultural y género.</i> Continuación de la enseñanza de la historia nacional, continental y universal (siguiendo los períodos históricos que fije para cada grado el currículum oficial) con una perspectiva de derechos humanos, que incorpore además (a) la historia y cultura de las poblaciones indígenas, afrodescendientes, y otros pueblos, etnias o culturas del mundo tradicionalmente marginados de la historiografía oficial eurocentrista y (b) la perspectiva de género. <i>Los derechos humanos en la historia reciente de América Latina y el país</i> Casos de violaciones masivas de derechos humanos en el continente y el país. Dictaduras y represión política. Procesos de memoria, justicia y reparación: “Nunca Más”. Inicio de la problematización sobre el estado actual de los derechos humanos en el continente y el país. Obstáculos a su realización efectiva (pobreza, exclusión, corrupción, violencia intrafamiliar y social, inseguridad, crimen organizado, etc.) ➤ Normas e instituciones: <i>El régimen democrático y las instituciones nacionales.</i> Evolución del concepto de democracia. Estado y sociedad civil. El “buen gobierno”: transparencia, responsabilidad y rendición de cuentas. Gobierno nacional y gobiernos locales. Organización y funcionamiento del gobierno local.
---	---	---

C O N O C I M I E N T O S	<i>Introducción a los sistemas de protección de derechos humanos.</i> Protección de los derechos humanos en el ámbito nacional. Los derechos humanos en la Constitución Política. Instituciones que defienden derechos en el ordenamiento legal nacional: justicia ordinaria, justicia constitucional, justicia electoral, Defensoría de los Habitantes, etc. según corresponda en cada país. <i>Organizaciones internacionales de cooperación y promoción de derechos:</i> Naciones Unidas; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF <i>La participación democrática en la institución educativa.</i> Organizaciones de participación estudiantil. Participación de la familia en la institución escolar.	<i>La ciudadanía democrática, nacional y global</i> Concepto de ciudadanía. Composición de la ciudadanía nacional: la diversidad real de la población nacional. El “buen ciudadano”: derechos y responsabilidades. La participación política de ciudadanos y no ciudadanos. Mecanismos y procedimientos de participación, en el ámbito nacional y supranacional. Partidos Políticos y entidades de la sociedad civil. Organizaciones no gubernamentales. Principales ONG nacionales e internacionales que defienden y promueven derechos humanos. Medios de comunicación. <i>Los derechos humanos en el ordenamiento interno.</i> Identificación de los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos ratificados por el país. Estatus legal. <i>Derecho internacional de los derechos humanos.</i> Profundización en la protección jurídica de los derechos humanos: estándares, instrumentos y sistemas supranacionales. Proceso de creación y ratificación de las normas internacionales de derechos humanos. Responsabilidad de los estados firmantes. Pactos y Convenciones: generales (Pacto de Derechos Civiles y Políticos, y Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) y para poblaciones específicas (infancia, mujer, refugiados). La Convención sobre la eliminación de todas la formas de discriminación contra la mujer y la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. <i>Sistema internacional y sistemas regionales de protección de los derechos humanos..</i> El Sistema de Naciones Unidas. Instancias de los Altos Comisionados (ACNUDH, ACNUR); Comisiones especializadas y relatores especiales. El Sistema de la OEA: la Comisión y la Corte Interamericana. Organización y funciones. Referencia a los sistemas regionales europeo y africano.
--	---	--

3.1.4. Valores y actitudes

V A L O R E S Y A C T I T U D E S	ETAPAS EVOLUTIVAS y NIVELES ESCOLARES	
	Preadolescencia: 10-12 años Últimos grados de escuela primaria	Adolescencia: 13-14 años Primeros grados de escuela secundaria
	➤ Valores: ○ Vida e integridad personal ○ Identidad y autoestima ○ Dignidad humana ○ Libertad ○ Responsabilidad ○ Igualdad / No discriminación ○ Convivencia y cooperación ○ Justicia ➤ Actitudes: Apreciar la vida humana en todas sus dimensiones: física, psíquica y social. Respetar la integridad corporal y psíquica de las personas y rechazar cualquier agresión a ella – sea a sí mismo o a otro/s. Sentirse persona digna, única e importante. Reconocer a las demás personas como individuos diferentes a uno, pero a la vez iguales en valor, dignidad y derechos. Apreciar que las diferencias entre personas hacen más interesante y rica la vida escolar y social. Respetar, en forma creciente, las diferencias legítimas entre personas y la diversidad. Rechazar las desigualdades injustas entre personas y la discriminación. Sentir empatía hacia los demás, sobre todo sus sentimientos y sufrimientos – local y globalmente. Aspirar a ser justo en las relaciones con los demás	➤ Valores: ○ Solidaridad, ○ Empatía local y global ○ Participación ○ Pluralismo ○ Equidad ○ Desarrollo humano ○ Paz ○ Seguridad ➤ Actitudes: Ser sensible a las necesidades y derechos de los demás Preocuparse por la injusticia e inequidad en las relaciones entre las personas y en la sociedad en su conjunto. Estar dispuesto a actuar para corregir situaciones de injusticia, inequidad o irrespeto a los derechos propios y de otros Respetar el derecho de todos a tener sus puntos de vista. Estar abierto a otros puntos de vista y a tratar de comprenderlos en lugar de rechazarlos de antemano. Apreciar, en forma creciente, el pensar y decidir con autonomía intelectual y moral. Apreciar la convivencia pacífica y constructiva con los demás –local y globalmente. Estar dispuesto a resolver racionalmente los conflictos que se susciten en su entorno cercano, escolar y comunitario. Creer que la participación –individual y colectiva— puede producir cambios en la sociedad

V A L O R E S Y A C T I T U D E S	Ser responsable por las decisiones que tomamos libremente y asumir sus consecuencias. Estar dispuesto a cooperar con otros y a realizar trabajo voluntario, en la escuela o la comunidad Interesarse de manera creciente por los eventos y problemas públicos: locales, nacionales y mundiales. Sentir interés y responsabilidad por el ambiente y el uso de los recursos naturales.	Exigir justicia y equidad en todas las relaciones—para sí mismo y los demás. Estar dispuesto a participar, en forma creciente, en asuntos colectivos y de interés público – local y globalmente (informarse, opinar, buscar otras opiniones, intervenir en actividades comunitarias y cívicas, etc.) Asumir en forma creciente una posición sobre problemas públicos – locales, nacionales y globales. Preocuparse por los efectos que tengan nuestros estilos de vida en las personas y en el medio ambiente. Cuidar y promover el cuidado de los recursos naturales por respeto a las necesidades y derechos de quienes vivimos hoy y de las generaciones futuras.
--	--	---

3.1.5. Destrezas o capacidades

D E S T R E Z A S O C A P A C I D A D E S	ETAPAS EVOLUTIVAS y NIVELES ESCOLARES	
	Preadolescencia: 10-12 años Últimos grados de escuela primaria	Adolescencia: 13-14 años Primeros grados de escuela secundaria
	➤ Para el pensamiento crítico ○ Distinguir entre hechos, inferencias y opiniones valorativas. ○ Detectar sesgos, prejuicios y estereotipos en sus opiniones y las de los demás. ○ Reconocer la existencia de diferentes puntos de vista. ○ “Alfabetizarse” en los códigos de los medios masivos ➤ Para la comunicación y la argumentación eficaz ○ Escuchar con atención a distintos interlocutores/as, buscando comprender y retener sus mensajes. ○ Leer con buen grado de comprensión distintos tipos de textos informativos, argumentativos y expresivos apropiados a la edad. ○ Exponer en modo oral y escrito distintos tipos de información (hechos, abstracciones, opiniones, sentimientos, etc.) en forma ordenada y clara, buscando ser comprendido por los destinatarios/as ○ Dialogar ○ Buscar y seleccionar evidencias para apoyar las argumentaciones. ○ Empezar a organizar los argumentos para presentar un caso bien razonado en cualquier discusión, en la escuela o fuera de ella.	➤ Para el pensamiento crítico ○ Tomar decisiones con base en información. ○ Comprender la lógica que subyace a otros puntos de vista ○ Identificar a los distintos actores sociales, sus perspectivas e intereses, en situaciones conflictivas –históricas y actuales; locales y globales ○ Interpretar situaciones de injusticia, discriminación o exclusión en relación con los principios y normas por los cuales deben ser denunciadas y corregidas. ○ Analizar críticamente los mensajes de los medios masivos –en especial sobre temas que involucren derechos humanos y democracia ➤ Para la comunicación y la argumentación eficaz ○ Construir mensajes orales y escritos de complejidad creciente, para distintos destinatarios. ○ Leer con buen grado de comprensión distintos tipos de texto de complejidad creciente. ○ Preparar mensajes usando distintos medios (oral, escrito, gráfico, sonoro, fotográfico, etc) con propósitos de divulgación, promoción y defensa de derechos humanos y principios democráticos (Por ej., para los medios masivos, para peticionar a las autoridades, para difundir en toda la escuela o la comunidad, etc.)

D E S T R E Z A S O C A P A C I D A D E S	○ Empezar a usar los recursos de la argumentación racional en las discusiones sobre cuestiones de derechos humanos y democracia. ➤ <i>Para la participación y el trabajo cooperativo</i> ○ Elegir razonadamente y reconocer las consecuencias de nuestras elecciones. ○ Trabajar en grupo, aportando constructivamente al logro del objetivo común. ○ En el trabajo en grupo, facilitar el diálogo constructivo y, frente a diferencias de criterio, la negociación y búsqueda de acuerdos ○ Cuidar a las personas, las relaciones y las cosas –animadas e inanimadas. ○ Reconocer situaciones de discriminación e injusticia, en la escuela y fuera de ella.	○ Reunir información e investigar problemas y situaciones de la realidad cercana ○ Participar en debates, prestando atención a las opiniones de los demás y expresando respetuosa y claramente las propias. ○ Aprender a desarrollar una posición o a cambiarla por medio de una argumentación razonada. ○ Presentar convincentemente las evidencias para respaldar los argumentos y las propuestas. ○ Utilizar gradualmente vocabulario específico de derechos humanos y democracia en la comunicación oral y escrita. ➤ <i>Para la participación y el trabajo cooperativo</i> ○ Organizarse con otros en grupo, cada vez con mayor autonomía, para lograr objetivos comunes y compartir tareas. ○ Empezar a enfrentar los puntos de vista que justifican y perpetúan la inequidad, el autoritarismo y otras violaciones de los derechos humanos y los principios democráticos. ○ Mediar y ayudar a resolver creativamente situaciones de conflicto (negociación), respetando a la vez la diversidad de intereses y de condiciones y la dignidad de las personas. ○ Involucrarse y aportar constructivamente al trabajo de alguna entidad de acción colectiva de su colegio o comunidad (por ej.: gobierno estudiantil, agrupación política, organización de voluntariado social, de capacitación o de promoción de derechos) ○ Reflexionar autocríticamente sobre sus prejuicios, relaciones y prácticas de convivencia con los demás –en la familia, el colegio y la comunidad.
--	--	---

3.1.6. Situaciones y problemas de la realidad cercana

ETAPAS EVOLUTIVAS y NIVELES ESCOLARES		
S I T U A C I O N E S Y P R O B L E M A S	D E A L I D A D C R O C I A N A	Preadolescencia: 10-12 años Últimos grados de escuela primaria
		Adolescencia: 13-14 años Primeros grados de escuela secundaria
		- o Autoestima y valoración de la integridad personal, corporal y psicológica. Cambios corporales y psicológicos en la adolescencia. - o Discriminación y prejuicio, hoy y aquí. ¿A quiénes discriminamos? - o Pobreza, hambre, injusticias, en el país y el mundo. ¿Cómo las combatimos? - o La mirada estrecha: el etnocentrismo. - o La conducta egoísta: egocentrismo y pasividad - o Desplazamientos y migraciones. ¿Quiénes migran hacia mi país hoy? ¿Quiénes migran desde mi país hoy? El punto de vista de los migrantes frente al de la comunidad receptora. - o Adicciones: alcoholismo y drogadicción. - o Violencia, en diferentes formas y espacios de manifestación: en el hogar, en la escuela y en la comunidad. Exclusión y organización juvenil en pandillas y maras.
		- o Estima y cuidado de uno mismo/a y de los otros/as. Reconocimiento de la dimensión sexual de las personas. - o Infracción a la ley penal: delincuencia individual y crimen organizado. ¿También violan derechos humanos? - o Violencia estructural y violencia manifiesta. ¿Cuáles son las características de cada una? ¿Cuál es su impacto en la vida personal y social? - o Indiferencia ante el bien colectivo y la “cosa pública”. Ignorancia; apatía; cinismo. La corrupción. ¿Cómo afectan la realización de los derechos humanos? - o Genocidio y crímenes contra la humanidad (práctica sistemática de tortura, desapariciones, limpieza étnica) ¿Cómo evitamos que se repitan? - o Colonialismo / imperialismo - o Pobreza e inequidad en América Latina, el continente más desigual del mundo. - o Globalización económica y cultural. ¿Qué implicaciones tiene para la vigencia de los derechos humanos – oportunidades y amenazas? - o Degradación ambiental. ¿Qué hogar le dejamos a las futuras generaciones?

3.2. Modalidades y tipos de inserción curricular²⁶

3.2.1. Derechos humanos y democracia: saber y práctica transversal

Los derechos humanos y los principios democráticos están presentes en todos los órdenes de la vida humana y, por ende, también de la vida escolar. Atraviesan el ámbito social, la escuela como institución y las disciplinas que en ella se enseñan.

En lo que hace al ámbito social, la escuela no es la única protagonista en la transmisión de saberes sobre los derechos humanos. Participan también otros agentes como la familia, los medios de comunicación, la cultura política, las culturas juveniles, en suma, todo el contexto social. En el escenario actual esto representa más una dificultad que una ventaja, porque muchas realidades contradicen los valores y la práctica de los derechos humanos y, de esta manera, los relegan a un plano meramente discursivo, lo cual pone en cuestión su enseñanza como pautas de convivencia y como normas. Por otro lado la escuela tampoco está aislada de la comunidad ni de la cultura de su sociedad. No constituye una institución homogénea: las escuelas tienen poblaciones de contextos socioeconómicos y culturales diversos, y en su interior están constituídas por distintos subsistemas relacionales. (Krauskopf, 2006)

Los derechos humanos atraviesan también a las instituciones educativas porque tocan todos los ámbitos y prácticas, todos los sujetos y sus relaciones. La escuela es un micro-mundo de convivencia cotidiana donde tienen lugar conflictos cuya resolución se procesa mediante discursos y prácticas que por lo general involucran principios de derechos humanos y democracia. En este juego de normas, conductas y valores es donde se perciben con mayor facilidad las contradicciones entre el discurso y las prácticas de los sujetos. Por lo tanto, sea cual fuere la modalidad de inserción curricular que se prefiera para incorporar la problemática de los derechos humanos, no se puede llevar a cabo al margen de la consideración crítica de la totalidad de las prácticas que se dan en las institucionales escolares.

Asimismo, los contenidos de derechos humanos están presentes en distintas áreas de la enseñanza, desde las ciencias sociales hasta las naturales. La dificultad para establecer su competencia disciplinar y la responsabilidad de su enseñanza conlleva el riesgo de que se diluya su seguimiento específico y la evaluación integral de su aprendizaje.

Pero más allá de las dificultades que presenta, este entrecruzamiento contiene también un valioso potencial integrador que enriquece el trabajo docente, porque permite orientar y ampliar el sentido educativo de las asignaturas escolares – tradicionalmente aisladas –, y darle unidad al proyecto de cada institución escolar.

Los contenidos de derechos humanos no sólo introducen nuevos temas en el currículo; también, y sobre todo, contribuyen a reformular y a integrar desde una nueva perspectiva los temas ya existentes en los programas de las asignaturas. Esto puede constituirse en un desafío sumamente creativo para los docentes, que encontrarán un estímulo para profundizar o actualizar sus enfoques disciplinares y didácticos.

No obstante, para que “la responsabilidad de todos” no desemboque en “la responsabilidad de nadie”, la incorporación de la educación en derechos humanos en la enseñanza escolar requiere un claro diseño curricular. Más allá de la modalidad que se elija (abordaje transversal o específico, según se analiza en la sección siguiente), siempre debe adoptar un

²⁶ Esta sección sigue las sugerencias de Klainer, Rosa y Fariña, Mabel (2006) e integra aportes de Dina Krauskopf (2006).

formato organizativo determinado; establecer contenidos explícitos de acuerdo al nivel de enseñanza; delimitar objetivos específicos para los destinatarios; disponer los tiempos de enseñanza; recomendar las actividades de aprendizaje; incluir diseños transversales; distribuir responsabilidades docentes; establecer las formas de participación de los estudiantes y definir estrategias de evaluación.

3.2.2. Tipos de inserción curricular

La inserción de la educación en derechos humanos y democracia en el currículo escolar puede adoptar, en términos generales, dos modalidades de abordaje; (a) una *modalidad transversal*, que atraviesa distintos espacios y campos disciplinarios escolares, o (b) una *modalidad disciplinar o específica*.

Estas modalidades, a su vez, pueden adoptar tipos diferentes. Los tipos más comunes son los que se describen brevemente a continuación. Los tres primeros responden a la modalidad transversal y el último a la disciplinar, pues contempla un espacio específico de enseñanza.

- 1. Aspectos o temas particulares dentro de las diferentes áreas curriculares.** Consiste en detectar aspectos o temáticas dentro cada área o asignatura existente en el currículo que sean particularmente significativos para ser analizadas desde la perspectiva de los derechos humanos, sus principios y su normativa.

Por ejemplo: en *Historia*, las luchas por los derechos humanos y los derechos de poblaciones específicas (mujer, infancia, pueblos indígenas y otros grupos étnicos), las guerras y los procesos de paz, las migraciones, etc; en *Educación Cívica* o *Democrática*, el espacio público, el Estado de Derecho, la participación política, la riqueza y distribución de bienes, la discriminación, etc; en *Lengua y Literatura*, los usos del lenguaje, la argumentación, el discurso de los medios, la cultura, la lengua y la identidad cultural, la comunicación intercultural, etc; en *Artes*, la libertad de pensamiento y expresión, la diversidad en los gustos estéticos, las expresiones artísticas de diversas culturas, etc.; en *Ciencias*, la vida humana, la educación para la salud, la sexualidad, los medios y fines del progreso científico, el medio ambiente y su cuidado, etc.

- 2. Proyectos especiales o talleres** sobre problemas específicos. Los proyectos son programas de enseñanza de duración acotada, a cargo de uno o más docentes. Pueden ser intra o interescolares, o ser realizados en conjunto con alguna institución de la comunidad. Los talleres pueden servir para tratar en profundidad conceptos de derechos humanos, aprender o aplicar procedimientos propios de estudio de estos contenidos como análisis de casos, formas de resolución de conflictos, estrategias de argumentación, debate, etc. referidos a problemas y contextos específicos. Se pueden diseñar en base a las preocupaciones de los alumnos, de cada escuela, de la comunidad cercana, o a temas de actualidad presentes en los medios que tienen repercusión en la opinión pública. En el caso de los alumnos adolescentes, una oferta de temas variados entre los cuales puedan elegir según sus preferencias, facilita la motivación, propicia la participación y les permite volcar sus intereses.

Ejemplos de temas posibles para el grupo de edad que nos ocupa son los enunciados en la columna “Situaciones y problemas de la realidad cercana” de la matriz curricular antes desarrollada. Los proyectos o talleres que trabajen derechos humanos a partir de situaciones o problemas de la realidad deben abordarlos siempre integrando la enseñanza-aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes, y destrezas o capacidades específicas.

3. **Situaciones cotidianas como fuentes de aprendizaje.** Consiste en tomar experiencias, casos o situaciones concretas vividas en la escuela o la comunidad como punto de partida para la enseñanza de temas de derechos humanos. En muchas ocasiones, los conflictos grupales o la toma de decisiones institucionales en la escuela, los problemas por resolver en la comunidad cercana o las noticias sobre acontecimientos externos pueden ser apropiados para aplicar principios, construir criterios para la acción, experimentar formas de participación y organización. Este tipo de enseñanza compromete al conjunto de adultos de la escuela (docentes y no docentes) y pone de manifiesto los criterios (de igualdad, equidad, justicia, etc.) de cada sujeto y de la institución en su conjunto. En estos casos es conveniente que alguna figura concentre y sistematice el trabajo con cada grupo, funcione como referente para los alumnos y coordine el trabajo de los docentes.
4. **Un espacio curricular propio.** En este caso, los contenidos de los derechos humanos se desarrollan como *asignatura independiente*, o bien como *parte sustancial de otra asignatura* considerada afín, por ejemplo Formación Cívica (Ciudadana o Democrática) o Estudios Sociales.

Quienes defienden esta alternativa frente a otras sostienen que la tradición curricular de división en disciplinas tiene una fuerza tal que, cuando se intenta enseñar algo fuera de las mismas, los contenidos se diluyen sin que nadie se haga cargo de ellos. En cambio, en torno a las disciplinas con status en el currículo, confluyen profesores con interés en profundizar su especialidad, lo que implica también un progreso en las metodologías de enseñanza, los materiales didácticos y los sistemas de evaluación. Además, establecer un espacio curricular propio para los derechos humanos implicaría, entre otras ventajas, tener claridad acerca de cuáles son los docentes a los cuales es prioritario dar una capacitación específica. Esto no sólo reforzaría su aptitud para transmitir contenidos de derechos humanos en el espacio a su cargo, sino que también les permitiría convertirse en una figura clave para centralizar, organizar u orientar todas las actividades correspondientes a las modalidades transversales que puedan coexistir en la institución escolar.

Las modalidades planteadas no son excluyentes unas con respecto a las otras. Es más, si se pretende preservar la integralidad de los derechos humanos y llevar adelante un proceso formador efectivo, es deseable que *en la misma institución escolar coexistan más de una modalidad*. De esta manera se garantiza un espacio curricular definido, donde los derechos humanos se planteen y analicen en su especificidad, y a la vez una opción transversal donde se pongan en evidencia y problematicen sus manifestaciones en los distintos ámbitos de la realidad humana (representadas en la escuela por las distintas disciplinas).

Educación en derechos humanos y formación docente

La inclusión curricular de los derechos humanos debe contemplar, en forma simultánea qué se enseñará, quiénes lo harán y con qué herramientas. Es decir, qué docentes centralizarán el trabajo en los diseños transversales y quiénes podrán asumir la enseñanza en los espacios curriculares específicos. Por lo tanto, será necesario definir qué formación necesitan y determinar si cuentan con ella.

Atendiendo al carácter transversal de los contenidos es importante que todos los docentes reconozcan la necesidad y la importancia de la enseñanza de los derechos humanos, y que compartan algunos conceptos centrales e información básica que sirva de guía común para la reflexión sobre las prácticas institucionales cotidianas. Pero también es indispensable que algunos docentes profundicen en estos conocimientos y estén en condiciones de funcionar como referentes o coordinadores dentro de la institución.

Los maestros especializados en ciencias sociales y los profesores del área (por ejemplo, de historia, filosofía, ciencias jurídicas) son los que cuentan con conocimientos afines y frecuentemente se muestran más inclinados hacia el tema. Sin embargo, su formación es generalmente proporcionar formación disciplinar y por tanto podrían tener dificultades para implementar la mirada plural que reclama el carácter multidisciplinar de los derechos humanos.

Aquellos que eligieron otras áreas del conocimiento (matemáticas, ciencias naturales, etc.) tienen en ocasiones una excelente disposición, pero sus conocimientos sobre derechos humanos han sido adquiridos a través de sus propias inquietudes y experiencias.

Para garantizar una significativa inserción transversal de los contenidos curriculares resulta indispensable proporcionar a los docentes, información, conceptualización y formas de trabajo que permitan resignificar los contenidos de distintas disciplinas desde la perspectiva de los derechos humanos.

En el caso de contar con un espacio curricular particular para los derechos humanos (propio o dentro de otra asignatura) será además requisito la especialización en el tema de derechos humanos por parte de docentes que, seguramente, provienen de distintas formaciones disciplinares.

En síntesis, para que la incorporación de la educación en derechos humanos en el currículo escolar sea real y efectiva, debe ser acompañada de *programas de capacitación de los docentes en ejercicio* y, al mismo tiempo, de su *inclusión en la formación inicial de los futuros docentes*.

Estos programas deben contemplar los principales contenidos relevantes para el tema de los derechos humanos desde una perspectiva multidisciplinar, las metodologías de enseñanza adecuadas a cada nivel de enseñanza, y los instrumentos para el análisis del contexto social y de las instituciones educativas donde se llevará a cabo la inserción curricular.

Klainer, Rosa y Fariña, Mabel (2006)

3.3. Criterios orientadores de una metodología para la educación en derechos humanos²⁷

La implementación de un currículo para la educación en derechos humanos presupone romper con ciertos paradigmas pedagógicos sustentados en modelos y prácticas contradictorias con los derechos humanos, la mayoría de ellas herederas de patrones autoritarios y verticales que persisten en los sistemas educativos formales en América Latina. De lo contrario, el esfuerzo que se realice en este ámbito no soportaría la menor prueba de efectividad. Esto representa un desafío para las y los educadores que deben repensar su actividad desde la óptica de los derechos humanos y atendiendo a los fines últimos del quehacer educativo en esta materia, cual es el desarrollo de destrezas y competencias ciudadanas democráticas en sus estudiantes.

Ahora bien, en educación en derechos humanos no existe una metodología monolítica, imperturbable y acabada, “pero sí un conjunto de principios pedagógicos fundamentados y probados, que se derivan de la naturaleza de este saber –que es al la vez un modo de ser, vivir y convivir”.²⁸ A continuación, se desarrollan algunos de estos principios que, sin ánimo de constituir una lista taxativa, pueden considerarse una base adecuada para recrear y adecuar un modelo metodológico apropiado para la EDH. Cabe advertir que muchos de esos principios se entrecruzan o complementan, por lo que deben entenderse como un modelo que tiende a ser sistémico. No sería recomendable, por tanto, tomar algunos y desechar otros sin considerar antes su interrelación e interdependencia

Estos principios están implícitos en los desarrollos previos de esta propuesta, en el marco conceptual y los contenidos de la matriz curricular. No obstante, es necesario hacerlos explícitos y desarrollar su sentido, lo que hacemos a continuación.

- **Integralidad.** Esto tiene distintos alcances. En primero lugar, desde el punto de vista subjetivo, debe considerar a los sujetos (entiéndase por ellos a estudiantes, docentes y cualquier otro agente educativo) como seres integrales, “como una unidad biológica, psicológica y social, lo que significa que es poseedora de potencialidades intelectuales, psico-afectivas, socio-afectivas, orgánicas y motoras que deben ser atendidas con igual intensidad y preocupación”.²⁹ En ese sentido, debe reconocerse a la persona en su individualidad y el valor intrínseco que esto implica.

Por otro lado, hay una integralidad objetiva, vinculada a la definición misma de los derechos humanos, que obliga a la educación en derechos humanos a conceptualizarlos como sistema normativo y a practicarlos como principios éticos, sin divisiones artificiales que jerarquicen unas normas sobre otras, bajo el supuesto de que la afectación a cualquier de estos derechos afecta al sistema como un todo. Las divisiones que la doctrina establece están sustentadas en la diversidad de desarrollo y características de ciertos derechos y las diferencias en su cumplimiento y defensa. Pero la metodología de la educación en derechos humanos debe relevarlos por igual y buscar la mayor interrelación e interdependencia de los derechos civiles y políticos con los derechos económicos, sociales y culturales a través no

²⁷ Esta sección ha sido desarrollada a partir de la abundante experiencia del IIDH en materia de EDH, recogida en variados textos, manuales, artículos e informes. Asimismo recoge aportes del documento *Propuesta Marco para el Mejoramiento de la Educación en Derechos Humanos en América Latina*, elaborado por Rosa María Mujica a petición del IIDH. Finalmente, se base en referencias de diversos artículos de Abraham Magendzo y Ana María Rodino. La elaboración de esta sección estuvo a cargo de Randall Brenes, Oficial de Programas de la Unidad Pedagógica del IIDH.

²⁸ Rodino, Ana María (2003). “Educación superior y derechos humanos: el papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. Visión y propuestas para la región”.

²⁹ Mujica, Rosa María. Documento base, Propuesta pedagógica, pág. 26, IIDH.

solo de esfuerzos intelectuales sino, especialmente, de actividades prácticas que permitan la verdadera internalización de esta concepción de los derechos humanos.³⁰

- **Interdisciplinariedad.** Los derechos humanos son un fenómeno de gran complejidad que no puede ser apropiado ni concebido por una sola disciplina. Al análisis jurídico deben sumarse otros como el antropológico, sociológico, histórico, psicológico, económico y cualquiera que ofrezca una contribución a la mayor comprensión de tales derechos. Por otro lado, este principio permite la correcta concepción de la educación en derechos humanos como fundante de la educación moderna, en la medida que penetra todas las áreas del conocimiento y puede (y debe) ser abordado en las distintas asignaturas, desde sus propias especificidades. Desde ese punto de vista, la educación en derechos humanos se constituye en articuladora de saberes en el ámbito educativo al ofrecer un sustento ético común.
- **Democracia.** La doctrina y el análisis de la realidad permiten sostener una relación consubstancial entre la democracia, el Estado de derecho y los derechos humanos. Una propuesta metodológica de la educación en derechos humanos debe ofrecer recursos que permitan comprender las consecuencias prácticas de esa interrelación y proyectarla en la vida cotidiana de cada uno. Asimismo, la educación en derechos humanos no puede ignorar los temas vinculados a la democracia ni en sus contenidos ni en su práctica. Esto implica que la labor docente debe relevar temáticas relacionadas con los aspectos políticos, sociales y jurídicos del sistema democrático y el Estado de derecho, pero también debe incorporar prácticas inspiradas en ellos. Desde ese punto de vista, la metodología debe considerar actividades que permitan fortalecer la internalización de principios democráticos de convivencia, que implican el desarrollo de competencias para la participación política, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, entre otras.
- **Concepción holística.** La educación en derechos humanos no representa, como a veces se sostiene, una disyuntiva entre lo intelectual y lo sensible. Más bien, es una combinación cuidadosa entre ambas, producto de una estrategia previamente diseñada, que permite el desarrollo de destrezas para la solución de dilemas éticos y la puesta en práctica de conductas acordes a los principios inspiradores de los derechos humanos. La educación en derechos humanos implica un esfuerzo intelectual por comprender, entre otros conocimientos, derechos e instituciones, pero también uno que atiende a lo afectivo, a un proceso de sensibilización de los individuos respecto a las transgresiones cotidianas de los derechos humanos, cómo estas afectan a cada uno y cuál es el papel que cada persona puede asumir al respecto. Así, los derechos humanos no son solo un saber sino un sentimiento que sustenta contribuciones para fortalecer su vigencia a través de la vivencia cotidiana. En palabras de Magendzo, “el conocimiento no se agota en lo meramente informativo, sino que incorpora además la afectividad y los comportamientos, los sentimientos y las acciones, los valores y las vivencias que se desarrollan en torno a los derechos humanos”.³¹
- **Intencionalidad.** La metodología de la educación en derechos humanos no es casual ni espontánea (aun cuando la espontaneidad sea un recurso válido en prácticas concretas cotidianas). Responde a una planeación estratégica, conciente e intencionada, que busca

³⁰ El IIDH, al sostener la integralidad de los derechos humanos como uno de sus principios definitorios principales, recomienda tratar con cuidado cualquier sugerencia pedagógica que se sostenga en clasificaciones que lo contradigan. Por ejemplo, clasificar a los derechos en “generaciones”, puede inducir a error pues tal postura trae implícita la jerarquización de los derechos. Este recurso, a menudo sostenido con justificaciones pedagógicas, no tiene bases convincentes en la historia, el derecho o la filosofía.

³¹ Instituto Interamericano de Derechos Humanos y Amnistía Internacional, *Carpeta Latinoamericana de Materiales Didácticos para Educación en Derechos Humanos*, (quinta reimpresión) 2001, pág. 8

objetivos concretos a través de un verdadero proceso educativo. En la educación en derechos humanos nada puede dejarse al azar ni a la improvisación. Requiere una cuidadosa identificación de necesidades, recursos, objetivos, prácticas y actividades, aun con la posibilidad de permanente adecuación.

- **Significatividad.** “Comprender los derechos humanos es entender que están presentes en el aquí y ahora, desde los contextos cercanos hasta los distantes; en las situaciones de la vida personal como en la comunidad local, en los problemas del país como los de la región y el mundo. Y es reconocer que en su defensa y promoción se juega la vida y la felicidad de la gente. Si nuestra enseñanza no muestra que los derechos humanos son significativos para todos y cada uno de los educandos, no lograremos que los aprendan más allá de su repetición mecánica”.³² Desde esa óptica, la educación en derechos humanos parte de una realidad, cercana o lejana, pero siempre relevante para la persona, en el tanto se desarrolla en ella la capacidad para reconocer la forma en que esta la afecta. Es por ello necesaria la incorporación constante de recursos que informen sobre nuevos hechos y circunstancias relativas a los derechos humanos que sirvan de base para el desarrollo de actividades que, a su vez, permitan desarrollar destrezas de argumentación, análisis y propuestas.
- **Inspiración en valores, fundamentación en normas.** La educación en derechos humanos se dirige, principalmente, a desarrollar competencias para la convivencia pacífica basada en los valores que constituyen el sustrato de las normas de derechos humanos establecidas en instrumentos internacionales y legislación nacional. La educación en derechos humanos no puede basarse en una metodología que tienda únicamente al desarrollo de destrezas técnico jurídicas, sobre un modelo memorístico, que no se traduce en conductas ni permea la cotidianidad de los individuos. Pero, por otro lado, tampoco puede basarse en un análisis abstracto de valores que no se traduce en el desarrollo de habilidades para interpretar la realidad ni permite sustentar su dimensión práctica. Es preciso que las personas reconozcan la importancia y utilidad de las normas sustantivas y procesales que permiten defender y proteger los derechos, así como es fundamental que dichas normas se traduzcan en principios éticos de convivencia diaria en la familia, la escuela y la comunidad. Las dimensiones jurídica y axiológica de los derechos humanos deben estar presentes en toda la estrategia educativa.
- **Problematicación y crítica de la realidad.** “Es importante que los derechos humanos se presenten a los estudiantes en sus tensiones y conflictos. Que perciban las contradicciones valóricas, de intereses y de juegos de poder que están comprometidos”.³³ La educación en derechos humanos no puede ser neutral ni aséptica, es inevitablemente cuestionadora de la realidad. Implica aceptar contradicciones y dilemas, siempre presentes al hablar de derechos humanos. Además, se debe poner en evidencia los alcances y los pendientes que en materia de democracia y derechos humanos persisten. Se trata de desarrollar destrezas para conocer, interpretar y reinterpretar la realidad, identificando las cadenas causales, los efectos y las posibles soluciones a los problemas en esta materia que en la realidad se traducen en violencia, pobreza, desigualdad y exclusión, entre otros. De esta forma, se contribuye a superar lo que Paulo Freire llamó con exactitud la “educación bancaria”, que desagrega y desarticula el conocimiento, para avanzar hacia una educación comprehensiva, que permita identificar los procesos y las interrelaciones entre hechos.

³² Rodino, Ana María. Ibid.

³³ Magendzo K., Abraham, “Hacia una pedagogía de los derechos humanos desde la comprensión del conocimiento de los derechos humanos”, IPEDEPH, Lima, Perú, 2001, pág. 4.

- **Propositividad.** La educación en derechos humanos –como el trabajo en derechos humanos en general- no puede ni debe detenerse en la descripción crítica de la realidad. Debe tender a la generación de propuestas superadoras, tomando en cuenta las posibilidades reales del grupo con el que se trabaja. Si nos limitamos a sensibilizar a las educandos respecto a la manera como cualquier transgresión a los derechos humanos nos afecta, podríamos crear una sensación de desesperanza contraproducente. No debemos perder de vista que la educación en derechos humanos es, principalmente, transformadora de actitudes y, por ello, de realidades, y hacia esa dirección se deben impulsar los esfuerzos a través de actividades de proyección social, dentro y fuera de la institución educativa.
- **Solidaridad.** La educación en derechos humanos se realiza con las otras personas, por ellas y a través de ellas. No es ni puede ser un esfuerzo solitario. Requiere compromiso grupal, en el entendido de que cada uno es necesario y su contribución enriquece a los demás. Asimismo, debe tender a que la sensibilización acerca de los problemas del otro, de los otros, se traduzca en identificar las propias responsabilidades y en asumir acciones concretas que aporten soluciones. Hablamos de una metodología que impulsa la construcción conjunta de soluciones dirigidas a atender necesidades del mismo grupo o de otros, pero en un plano de igualdad, respeto, y reconocimiento de la dignidad de las personas. Esto bajo la premisa de que si los problemas de derechos humanos afectan a cada uno, las soluciones tendrán un alcance similar.
- **Coherencia.** Como en ninguna otra asignatura, la metodología de la educación en derechos humanos debe ser absolutamente coherente con los principios de los derechos humanos. Las contradicciones son despropósitos que traen abajo cualquier esfuerzo. No se pueden enseñar los derechos violentándolos en el mismo acto. La actividad docente debe ser una reafirmación cotidiana permanente del objeto y fin de los derechos humanos. En palabras de Pablo Freire, se trata de “la coherencia entre el discurso que se habla y anuncia la opción, y la práctica que debería estar confirmando el discurso”.³⁴
- **Tolerancia y pluralismo.** La tolerancia supone la aceptación y la defensa de las diferencias. Esto quiere decir que no se limita a soportar, sino que crea las condiciones para que la diversidad se exprese y se mantenga, bajo el supuesto de que esta enriquece el proceso educativo. Desde esta perspectiva, la educación en derechos humanos debe evitar cualquier intento uniformador que destruya identidades o que las oculte. No obstante, la convivencia plural implica un cierto acuerdo para que todos los que forman parte del grupo o comunidad acepten normas mínimas de convivencia y tengan en común y como punto de encuentro la defensa y perfeccionamiento de ese modelo. Por lo tanto, no se puede ser tolerante con quien atenta contra el sistema acordado de interacción social o con quien se muestra intolerante hacia los demás, pues la tolerancia es un valor que se asocia en la práctica a la reciprocidad. En esos casos, la solución pedagógica también debe ser coherente con los derechos humanos y buscará transformar, a través de actividades y otros recursos didácticos basados en el diálogo y el acuerdo, las actitudes disociadoras en otras en las que la persona, sin perder su individualidad y características propias, participe constructivamente como miembro activo del grupo.
- **Proceso liberador.** En el proceso de identificación de limitaciones y transgresiones a los derechos humanos, cada individuo se enfrentará también, en un proceso de diálogo y reflexión, a su situación particular, llegando a identificar no solamente cómo se limitan

³⁴ Instituto Interamericano...Ibid., pág. 13.

sus propios derechos sino también cómo él mismo contribuye a limitar los derechos de los otros. Este proceso, que no es simplemente de aceptación sino de corrección de situaciones y actitudes, es eminentemente liberador. Enseña al individuo a identificar las limitaciones arbitrarias de la libertad, abstenerse de conculcar la de los demás y defender activamente la propia y la de los otros.

- **Responsabilidad.** La educación en derechos humanos no busca liberar sin freno a los individuos, pues esa *libertad* sería contradictoria con los derechos humanos. Uno de los retos fundamentales de la educación en derechos humanos es ayudar a las personas a identificar y delimitar su ámbito de libertad, cuyas fronteras se encuentran establecidas por los ámbitos de los demás. Además, se trata de educar en el uso de esa libertad, mostrando las consecuencias de los actos y la obligación de asumirlas, en vez de simplemente reprimir y prohibir sin razón. Por lo tanto, no es una educación que promueva el caos, el desorden o el desconocimiento de una autoridad legítima; por el contrario “promueve la construcción de normas de manera colectiva (...) y contar con los instrumentos más eficientes para que ellas se cumplan”.³⁵ Se trata de recrear en el espacio educativo la interacción política, social y jurídica que construye la convivencia social, de manera que se prepare a las personas para vivir y convivir pacíficamente en ese contexto.
- **Socialización.** La escuela, por definición, es el espacio donde las personas aprenden las normas de convivencia en una sociedad. Sin embargo, esa estructura social puede tener distintas formas y tender a diferentes fines. Desde la educación en derechos humanos se trata de construir sociedades más pacíficas, justas y solidarias, y eso es resultado de un proceso meditado y racional que contempla acciones concretas para facilitar la interacción respetuosa, constructiva y democrática entre los individuos. Por lo tanto, la educación en derechos humanos señala un camino hacia un tipo de sociedad concreta.
- **Adecuación a la realidad.** La metodología de la educación en derechos humanos no es una camisa de fuerza que impide explorar otras posibilidades o atender realidades distintas. En concordancia con los principios que sostiene, entre ellos el reconocimiento de la diversidad, la educación en derechos humanos debe tener la posibilidad de adaptarse y readaptarse ante situaciones, lugares y tiempos distintos. La realidad, siempre cambiante y ofreciendo nuevos retos a la defensa de los derechos humanos, exige en la educación una actitud de disposición al cambio oportuno, de manera que no pase a ser irrelevante.

Por otro lado, la adecuación a la realidad no tiene que ver únicamente con las circunstancias externas que afectan el objeto de estudio sino también con los recursos didácticos que se utilizan. La educación en derechos humanos debe valerse, en la medida de las posibilidades, de herramientas tecnológicas actuales con grandes potencialidades para facilitar el aprendizaje. Entre ellas, la Internet, los recursos multimedia y los reproductores de audiovisuales, junto a otros tradicionales como la música, la televisión, etc. No sólo se trata de explorar otras posibilidades didácticas sino de traer el mundo de las niñas, niños y jóvenes (su música, sus programas favoritos, sus juegos, etc.) al aula, darles significancia y convertirlos en base para el análisis desde la óptica de los derechos humanos.

La educación en derechos humanos, como se ha venido diciendo, es un proceso complejo que va allá de los contenidos teórico conceptuales. Si tomamos en cuenta que es un proceso permanente, dirigido a cambios actitudinales y desarrollo de competencias, no podemos desligarlo de la vivencia cotidiana de cada individuo en todas sus manifestaciones. Por ello

³⁵ Mujica, Rosa María, op.cit.

es tan relevante y fundamental que los docentes, directores de escuelas y colegios, técnicos curriculares y otros funcionarios y agentes vinculadas al sistema educativo, comprendan que la manera en qué se enseña es igual de importante que el contenido de la enseñanza. No pueden desligarse el uno del otro; deben darse de manera conjunta y coherente. Y esa es la razón principal de enumerar y explicar estos principios.

Decimos entonces que la educación en derechos humanos, si bien puede centrarse en una materia o asignatura específica, es un aprendizaje constante e ininterrumpido. Por ello, los derechos humanos deben derramarse como práctica e inundar el centro educativo, tanto en lo académico como en la interrelación informal. Esto implica una coherencia con los derechos humanos que transversalice a la escuela y al colegio, no necesariamente como tema, sino como principios de vida y de convivencia.

Se señala esto para destacar enfáticamente que los principios aquí señalados son también válidos y de necesaria aplicación, en lo que cabe, en todo el quehacer educativo. Así, aunque un docente puede no encontrar la relación entre un teorema matemático que está explicando y los derechos humanos, sí le será evidente que la manera en que trata a sus estudiantes, en que se trata así mismo y en la que promueve la interrelación del grupo, es un asunto eminentemente educativo conectado con la educación en derechos humanos. En realidad, esta metodología es producto de una visión global educativa dirigida a la creación y fortalecimiento de una escuela democrática, tolerante, respetuosa de la dignidad humana y formadora de ciudadanía democrática.

Reiteramos que no existe un camino unívoco ni un recetario de aplicación mecánica para la enseñanza de los derechos humanos, pero sí principios extraídos de la práctica docente de tantas y tantos educadores que han dedicado sus mayores esfuerzos a promover y poner en práctica la educación en derechos humanos en los más diversos niveles, lugares y circunstancias. Aquí hemos recogido, de manera sistemática aunque probablemente incompleta, buena parte de esas enseñanzas.

Referencias

- Audigier, François y Lagelée, Guy (1996). *Education civique et initiation juridique dans les colleges*. Institut National de Recherche Pédagogique. Nancy, France.
- Cançado Trindade, A.A. (2003). *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos*, Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor.
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993). Declaración y Programa de Acción de Viena. [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument)
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos - IIDH, Unidad Pedagógica (2004). *La dimensión pedagógica de la educación en derechos humanos. El modelo educativo del IIDH*. Documento institucional. San José, Costa Rica.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos - IIDH. *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países*. San José, Costa Rica.
- I. Desarrollo normativo (2002)
 - II. Desarrollo en el currículo y textos escolares (2003)
 - III. Desarrollo en la formación docente (2004)
 - IV. Desarrollo en la planificación nacional (2005).
- http://www.iidh.ed.cr/informes_i.htm
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos - IIDH y UNESCO (1999). *Manual de Educación en Derechos Humanos. Niveles primario y secundario*. Edición en español. IIDH, San José, Costa Rica <http://www.iidh.ed.cr/Documentos/HerrPed/pedagogicasmedio/contenidos-unesco.htm>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos - IIDH (1998). *Visión del IIDH sobre los derechos humanos y la democracia y sobre su misión*. Documento institucional. San José, Costa Rica.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos – IIDH (1993). *Carpeta Latinoamericana de Materiales para la Educación en Derechos Humanos*. 1ª edición. San José, Costa Rica. <http://www.iidh.ed.cr/Documentos/HerrPed/pedagogicasmedio/contenidos-carpeta.htm>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos – IIDH (1986). Cuadernos de Estudio. Serie: Educación y Derechos Humanos. Tomo 1. Temas Introductorias.
- Iturralde, Diego y Rodino, Ana María (2004). *Medir progresos en Educación en Derechos Humanos: Una experiencia interamericana en marcha*. Revista *Encounters on education– Encuentros sobre educación–Recontres sur l'éducation*. Volumen 5. Número monográfico sobre “Perspectivas en Derechos Humanos y Educación”. Queen’s University, Canada, Universidad Complutense de Madrid, España, y University of Manitoba, Canadá.
- Klainer, Rosa y Fariña, Mabel (2006). *Documento de orientación curricular: Los derechos humanos en la educación formal*. Documento interno de trabajo, IIDH, San José, Costa Rica.

- Krauskopf, Dina. (2006). *El desarrollo psicológico en la adolescencia: Las transformaciones en una época de cambios. Características de la preadolescencia y adolescencia*. Documento de trabajo. IIDH, San José, Costa Rica.
- Magendzo K., Abraham (2001) “Hacia una pedagogía de los derechos humanos desde la comprensión del conocimiento de los derechos humanos”, IPEDEPH, Lima, Perú.
- Magendzo K, Abraham (1989). *Currículo, escuela y derechos humanos. Un aporte para educadores*. PIIE y Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- Magendzo, Abraham, Abraham, Mirtha, Dueñas, Claudia y colaboradores (1993). *Currículum y derechos humanos. Manual para profesores*. IIDH, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación-PIIE, y Dirección Gral. de Derechos Humanos, Ministerio de Justicia y Trabajo del Paraguay.
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2001). UNESCO y Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Mesa Redonda. Bogotá, Colombia
- Mujica, Rosa María (2005). *Propuesta pedagógica para el mejoramiento de la educación en derechos humanos*. Documento interno de trabajo, IIDH, San José, Costa Rica.
- Munist, Mabel; Santos, Hilda; Kotliarenco, Maria Angélica; Suárez Ojeda, Elbio Néstor; Infante, Francisca y Grotberg, Edith (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud-OPS / Organización Mundial de la Salud-OMS / Fundación W. K. Kellogg / ASDI.
- Naciones Unidas (2005). *Plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Aprobado por la Asamblea General el 2 de marzo de 2005 <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/253/77/PDF/N0525377.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas (2004). Resolución del *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Proclamado por la Asamblea General el 10/12/04. <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/483/07/PDF/N0448307.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas (1994). *Proclamación del Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos*. Resolución de la Asamblea General 49/184 de Diciembre de 1994.
- Naciones Unidas (1994). *Plan de Acción del Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos*. Resolución de la Asamblea General A/51/506/Add.1
- Nikken, Pedro, “El concepto de derechos humanos”. En: *Estudios de Derechos Humanos*, Vol.I, IIDH, 1994. http://www.iidh.ed.cr/documentos/HerrPed/pedagogicasespecializado/el_concepto_de_derechos_humanos.htm
- Reardon, Betty A. (1995). *Educating for Human Dignity. Learning about rights and responsibilities*. University of Pennsylvania Press
- Rodino, Ana María (2003). “Educación superior y derechos humanos: el papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. Visión y propuestas para la región”. En: *La educación superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*. UNESCO, Secretaría de Relaciones Exteriores de México, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana, sede Ciudad de México, México.

Rodino, Ana María (2003). *Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas*. Serie Cuadernos Pedagógicos, IIDH, San José, Costa Rica.

[http://www.iidh.ed.cr/documentos/herrped/pedagogicasteoricos/Educacion para la vida en democracia.pdf](http://www.iidh.ed.cr/documentos/herrped/pedagogicasteoricos/Educacion%20para%20la%20vida%20en%20democracia.pdf)

Rodino, Ana María (2001). *La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina*. En: Revista IIDH, Vol. 29.

[http://www.iidh.ed.cr/comunidades/herrped/docs/pedagogicasteoricos/la educacion en valores, a.m. rodino.htm](http://www.iidh.ed.cr/comunidades/herrped/docs/pedagogicasteoricos/la%20educacion%20en%20valores,a.m.%20rodino.htm)

Rodino, Ana María (1998). “Trabajar por la utopía: La educación en y para los derechos humanos”. Conferencia inaugural del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. San José, Costa Rica, 7 de setiembre de 1998

Office of the United Nations Commissioner for Human Rights (2004). *ABC—Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools*. United Nations, New York y Ginebra.

http://www.ohchr.org/spanish/about/publications/docs/abc_sp.pdf

OXFAM (2006). *Global Citizenship: The Handbook for Primary Teaching*.

<http://sharedweb.srv.poptel.org.uk/chriskingtonpublishing/pdfs/Global%20citizenship.pdf>

UNESCO (1996). Informe “La Educación Encierra un Tesoro. Pistas y recomendaciones”, producido por la Comisión presidida por Jacques. Delors http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Tes.pdf

Anexo I

Principales acuerdos multinacionales que crean consenso y fijan estándares en materia de EDH para la región

Instrumentos de derechos humanos vinculantes para los Estados:

- Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960)
- Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965)
- Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1966)
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979)
- Convención interamericana para prevenir y sancionar la tortura (1985)
- Protocolo adicional a la Convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales o Protocolo de San Salvador (1988)
- Convención sobre los derechos del niño (1989)
- *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes* (1989)
- Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, “Convención de Belém do Para” (1994)
- Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999)

Declaraciones y resoluciones de organismos internacionales y regionales:

- Declaración universal de derechos humanos (ONU, 1948)
- Declaración de los derechos del niño (ONU, 1959)
- Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (ONU, 1963)
- Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos (ONU, 1965)
- Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales (UNESCO, 1974)
- Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (UNESCO, 1978)
- Carta democrática interamericana (OEA, 2001)

Conferencias mundiales especializadas:

- Viena, 1978
- Malta, 1987
- Montreal, 1993
- Viena, 1993
- Geneva, 1994
- Copenhagen, 1995
- Beijing, 1995
- Durban, 2001

Conferencias regionales especializadas:

- México (UNESCO, 2001)

Encuentros regionales de líderes políticos:

- Cumbres de Jefes de Estado, en especial la I Cumbre de las Américas, Miami, 1994
- Encuentros de Ministros de Educación, en particular la VII Conferencia Iberoamericana de Educación, Mérida, 1997

Anexo II

Familiarización de niños y niñas con los conceptos de derechos humanos. Un enfoque paso a paso

La siguiente matriz es una propuesta para introducir progresivamente los conceptos de derechos a los niños y las niñas según su edad. No se trata de normas prescriptivas, sino de un ejemplo. El cuadro fue desarrollado y discutido por expertos en educación en derechos humanos reunidos en Ginebra en 1997 y se ha tomado de la publicación de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos titulada “ABC- Enseñando Derechos Humanos – Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias”

NIVELES	OBJETIVOS	CONCEPTOS CLAVE	PRÁCTICAS	PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE DDHH	ESTÁNDARES, SISTEMAS E INSTRUMENTOS DE DDHH
Primera infancia					
Preescolar y primeros grados de escuela primaria Edad: 3 a 7 años	Respeto a sí mismo Respeto a los padres y maestros Respeto a otras personas	El yo (uno mismo) La comunidad Responsabilidad personal	Responsabilidad Justicia Autoexpresión/escucha Cooperación/ compartir Trabajo en pequeños grupos Trabajo individual Comprensión de causas y efectos Empatía Democracia Resolución de conflictos	Racismo Sexismo Injusticia Daños a las personas (físicos y emocionales)	Reglas del aula Vida familiar Principios comunitarios Declaración Universal de los DDHH Convención de los Derechos del Niño

NIVELES	OBJETIVOS	CONCEPTOS CLAVE	PRÁCTICAS	PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE DDHH	ESTÁNDARES, SISTEMAS E INSTRUMENTOS DE DDHH
Infancia tardía Además de todo lo anterior:					
Últimos grados de escuela primaria Edad: 8 a 11 años	Responsabilidad social Ciudadanía Diferenciar deseos de necesidades y derechos	Derechos individuales Derechos de grupo Libertad Igualdad Justicia Estado de Derecho Gobierno Seguridad	Valorar la diversidad Ser justo Distinguir entre hechos y opiniones Realizar servicio escolar o comunitario Participación cívica	Discriminación / prejuicio Pobreza / hambre Injusticia Etnocentrismo Egocentrismo Pasividad	Historia de los DDHH. Sistemas legales locales y nacionales. Historia local y nacional desde la óptica de los DDHH. UNESCO, UNICEF. Organizaciones no gubernamentales (ONGs).

NIVELES	OBJETIVOS	CONCEPTOS CLAVE	PRÁCTICAS	PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE DDHH	ESTÁNDARES, SISTEMAS E INSTRUMENTOS DE DDHH
Adolescencia Además de todo lo anterior:					
Primeros años de escuela secundaria Edad: 12-14 años	Conocimiento de derechos humanos específicos	Derecho internacional Paz mundial Desarrollo mundial Economía política mundial Ecología mundial	Comprender otros puntos de vista Citar evidencia para apoyar ideas Hacer investigación / reunir información Compartir información	Ignorancia Apatía Cinismo Represión política Colonialismo / imperialismo Globalización económica Degradación ambiental	Pactos de Naciones Unidas Eliminación del racismo Eliminación del sexismo Protección de refugiados Convenciones regionales de DDHH
Juventud Además de todo lo anterior:					
Últimos años de escuela secundaria Edad: 15-17	Conocimiento de los derechos humanos como estándares universales. Integración de los derechos humanos en la conciencia y la conducta individual.	Inclusión / exclusión moral. Responsabilidad moral / alfabetización moral	Participación en organizaciones cívicas. Cumplir responsabilidades cívicas. Desobediencia civil.	Genocidio. Tortura. Crímenes de guerra. Etc.	Convenciones de Ginebra. Convenciones especializadas. Estándares de DDHH en evolución.

Anexo III

El desarrollo psicológico en la adolescencia: Las transformaciones en una época de cambios

Características de la preadolescencia y adolescencia

Dina Krauskopf

Introducción

El desarrollo humano tiene por meta el enriquecimiento progresivo personal y social. Este avanza en la adolescencia mediante la actualización de capacidades que permitan la convivencia social positiva, rescatando las necesidades personales y el progreso colectivo en un ajuste e integración transformadores (Krauskopf, 1995). El lapso entre los diez y los catorce años marca aspectos diferenciales en el desarrollo que se reflejan en importantes transformaciones psicosociales. Es, aproximadamente, en estas edades cuando se inician las modificaciones sexuales y culmina de la fase puberal. Si bien, en concordancia con los cambios biológicos que marcan el término de la niñez, desde el sector salud se considera que la adolescencia comienza a los 10 años, desde la normativa legal se reconoce el inicio de la adolescencia a partir de los 12 años.

En la adolescencia se replantea la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de vida (Krauskopf, 1994). Tal situación se hace crítica en los tiempos actuales, pues los y las adolescentes son los portadores de los cambios culturales. Demandan, para el medio adulto una reorganización de esquemas psicosociales que incluyen el establecimiento de nuevos modelos de autoridad e innovadoras metas de desarrollo. Es necesario abandonar la imprecisión en que se incurre al considerar la adolescencia como una transición –esta noción era funcional solamente en los tiempos en que la pubertad marcaba el pasaje directo a la adultez.

1. Las fases del período adolescente

Habitualmente las fases del período adolescente han sido denominadas “fase puberal”, “adolescencia media” y “adolescencia tardía”. Preferimos identificar esta última como “fase final del período adolescente”. La adolescencia temprana la identificaremos, siguiendo el lenguaje escogido por el presente documento, como preadolescencia, pues se adecua a la normativa legal.

Las dimensiones más destacadas del desarrollo adolescente se dan en el plano intelectual, moral, sexual, social y en la elaboración de la identidad. Con la finalidad de facilitar la sistematización de sus características del período entre los 10 y los 14 años presentamos, de modo esquemático, su evolución a través de las dos primeras fases, seleccionando, principalmente, aquellas características que pueden incidir en el proceso educativo. No se trata de secuencias rígidas, pues las aceleraciones y desaceleraciones de los procesos dependen, a lo menos, de las diferentes subculturas, la situación socioeconómica, los recursos personales y tendencias previas, los

niveles alcanzados de salud mental y desarrollo biológico, las interacciones con el entorno, y, entre estas, las relaciones de género y las relaciones intergeneracionales (Krauskopf, 1999).

1.1. Fases de la adolescencia (10 a 14 años)

A continuación se mencionan sintéticamente los cambios más relevantes que pueden reconocerse en los dos períodos de interés para la presente propuesta educativa.

Preadolescencia (10-12 años): preocupación por lo físico y emocional

- Duelo por el cuerpo y por la relación infantil con los padres
- Reestructuración del esquema e imagen corporal
- Ajustes a emergentes cambios sexuales, físicos y fisiológicos
- Estímulo de las nuevas posibilidades que abren estos cambios
- Necesidad de compartir los problemas con los padres
- Fluctuaciones del ánimo
- Fuerte autoconciencia de necesidades
- Capacidad de evaluar mayores méritos y debilidades
- El juego mantiene su importancia
- La disciplina se acepta con exigencia de derechos y preocupación por la justicia
- Afirmación a través de oposición
- Curiosidad investigativa, interés por el debate
- Relaciones grupales con el mismo sexo
- Movimientos de regresión y avance en la exploración y abandono de la dependencia

Adolescencia inicial (13-14 años): preocupación por la afirmación personal y social

- Diferenciación del grupo familiar
- Dificultad parental para cambiar los modelos de autoridad que ejercieron durante la niñez de su hijo
- Deseo de afirmar el atractivo sexual y social
- Emergentes impulsos sexuales
- Exploración de capacidades personales
- Nuevos patrones de razonabilidad y responsabilidad
- Capacidad de autocuidado y cuidado mutuo
- Capacidad de situarse frente al mundo y consigo mismo
- Interés en instrumentos de participación
- Cuestionamiento de aspectos comportamentales y posiciones previas
- Preocupación y exploración de lo social

- Pasaje a grupos de ambos sexos
- Interés por nuevas actividades
- Se incrementa el interés por el amor de pareja
- Búsqueda de autonomía
- Búsqueda de sentido a su presente
- Avance en la elaboración de la identidad
- Paulatina reestructuración de las relaciones familiares

1.2. Los cambios bio-psico-sociales entre los 10 y los 14 años

Entre los 10 y los 14 años se produce una reestructuración de la imagen corporal, se vive un ajuste a los cambios corporales emergentes, el ánimo inicialmente es fluctuante con una fuerte autoconciencia de las necesidades y deseos de comprensión y apoyo por parte de los mayores. Aún cuando las figuras parentales dejan de ser la fuente casi exclusiva de fomento de la autoestima, se hace imprescindible tener la posibilidad de compartir los problemas con los padres; las amistades también se tornan cruciales. Los grupos inicialmente tienden a ser del mismo sexo, facilitando el fortalecimiento de identidades y roles antes de entrar a la interacción heterosexual.

La pérdida del cuerpo infantil implica la necesidad de dejar atrás las modalidades de ajuste de la niñez, de abandonar identificaciones infantiles y de encontrar nuevas orientaciones de conducta. Existen duelos por la pérdida del cuerpo y el status infantil, así como de la imagen de los padres seguros y protectores de la niñez (Aberastury, 1971). En la familia afloran ansiedades ante el anuncio de cambios diferenciadores cuyo desenlace se ignora. Las fortalezas y debilidades del sistema familiar contribuyen a la interpretación de los hechos y a la perspectiva que orienta las reacciones y actitudes ante el renacer puberal.

Tradicionalmente, el comienzo de la pubertad marca la aparición del discurso en que los mayores enfatizan los riesgos y las perspectivas morales; la autonomía en la toma de decisiones no es fomentada. Culturalmente, la emergencia de indicios de desarrollo sexual tiende a ser enfrentada por los adultos de modo opuesto para cada sexo: control y vigilancia para las muchachas, estímulo y libertad para los varones (Krauskopf, 1999).

En las adolescentes la menarquia es un indicio de gran importancia y el acontecimiento es reinterpretado de acuerdo a las valoraciones atribuidas al destino de la mujer. Las reacciones pueden ir desde la indiferencia parental al festejo o anuncios del drama de la sexualidad y la procreación, las responsabilidades de la adultez. Las diferentes posiciones tendrán impacto en la disposición con que la púber enfrenta la perspectiva de crecer.

Para los varones, las poluciones nocturnas son casi un secreto que puede vivirse con preocupación o perplejidad; la discreción es la respuesta que reciben con mayor frecuencia. La construcción de su masculinidad pasa por comprobaciones de virilidad exhibidas ante los pares para llegar a iniciarse en las pautas de la conquista heterosexual que las posiciones tradicionales de género demandan a su rol sexual. La ansiedad ante la falla en la masculinidad y el fracaso en dicha afirmación puede instaurarse influyendo en la violencia de la relación de género.

El desarrollo de las características sexuales secundarias, el aumento de peso, de estatura son modificaciones externas socialmente impactantes, que llevan a la incertidumbre sobre las posibilidades de desempeñar un rol como hombre o mujer, lo que facilita la vulnerabilidad ante comentarios, prejuicios y estereotipos.

Hacia el final de esta etapa y comienzo de la siguiente, las preocupaciones psicológicas giran prioritariamente en torno a la afirmación personal-social y afloran las vivencias del amor. La búsqueda de canalización de los emergentes impulsos sexuales, la exploración de las capacidades sociales y el apoyo en la aceptación por el grupo de pares dinamizan la afirmación personal y social en la adolescencia. Es importante reconocer que para los y las adolescentes el amor, el goce y la amistad son preocupaciones muy valiosas, que los adultos tienden a suprimir cuando enfocan su sexualidad desde el ángulo exclusivo de la moral o de la salud reproductiva. Las capacidades de autocuidado y de cuidado mutuo tienen la posibilidad de desprenderse eficazmente, en la medida que los y las adolescentes hayan contado con la asesoría y atribuciones requeridas.

La construcción de la individuación desata duelos importantes para las figuras parentales: el duelo por la pérdida de su hijo-niño, el duelo por el adolescente que fantasearon, el duelo por su rol de padres incuestionados. Se conforman nuevas condiciones para el desarrollo social que contribuyen a la diferenciación del grupo familiar y a la autonomía.

El desarrollo intelectual durante la adolescencia trae nuevos recursos para la diferenciación identitaria y para el replanteamiento de las relaciones con el mundo. La simbolización, la generalización y la abstracción introducen visiones más amplias y diversas de los acontecimientos. De la posición infantil de estar “en” el mundo, pasa a situarse en “perspectiva” frente a él y a sí mismo. Esto es, puede “re-flexionar”, volver la mirada sobre su propia forma de pensar y de ser, así como sobre la de los demás (Krauskopf, 1994). Estos logros, junto a la necesidad de diferenciación, conducen al característico cuestionamiento de aspectos comportamentales y posiciones que se habían aceptado durante la socialización previa. La confrontación que se desencadena amenaza las necesidades de control y autoestima de los mayores involucrados (padres, maestros, etc.).

Los sistemas de ideas congruentes, aunque parciales, van procurando zonas de seguridad. La posibilidad de ponerlas en práctica y acompañarlas de reflexión y asesoría permite enriquecer sus conceptualizaciones. De lo contrario, como lo plantea Aberastury (1973:42), al adolescente “...se le priva de la capacidad de acción, se le mantiene en la impotencia y, por lo tanto, en la omnipotencia del pensamiento.”

El desarrollo intelectual es parte del empuje de insertarse en el mundo de una nueva forma. Hacia el final del período señalado y al comienzo del próximo, existe interés por nuevas actividades, emerge la preocupación por lo social y la exploración de capacidades personales en la búsqueda de la autonomía.

Las relaciones intrageneracionales permiten afirmar la identidad y refuerzan los procesos de independización y diferenciación. La identidad grupal condiciona y trasciende la identidad de cada uno de los miembros y brinda un espacio diferenciador de la familia. El poder del grupo es uno de los elementos constitutivos de esa identidad (Martín-Baró, 1989).

Las tensiones específicas se resuelven cuando las figuras parentales asumen su nuevo rol como un firme trampolín desde donde los hijos pasan a la sociedad más amplia. A medida que los hijos avanzan en la adolescencia es necesaria una buena relación afectiva y un replanteamiento

de las relaciones generacionales, para contribuir a su diferenciación, autonomía y capacidad de enfrentamiento de la vida actual.

Son el respeto y la escucha mutua los que facilitan el desarrollo de destrezas de negociación y la interlocución constructiva con los adultos, necesarios para la incorporación social moderna. En los casos en que existen fracturas en el desarrollo y en el reconocimiento social, los grupos adolescentes enfatizan el poder frente al entorno que los margina o niega, y pueden llegar a mostrar una visibilidad aterrante.

El no reconocimiento de las nuevas necesidades adolescentes es factor de numerosos conflictos y agravamiento de problemas. La exclusión social acompañada de privaciones emocionales y la falta de opciones tangibles, puede llevar a la desesperanza. Así se establecen convicciones negativas que favorecen salidas sustitutivas, refugio en gratificaciones efímeras, acciones impulsivas que denuncian sus conflictos, reacciones depresivas, etc. Es importante construir espacios de reconocimiento y esperanza para impulsar el desarrollo y el sentido positivo de vida.

2. Desarrollo y derechos en la adolescencia

Seguidamente se presentan los criterios con que se ha caracterizado el desarrollo moral, para luego señalar los aportes del enfoque de derechos.

2.1. El desarrollo moral

El desarrollo moral trata de la capacidad que tiene el ser humano de alcanzar formas de comportamiento regidas por el respeto y la cooperación con la vida en sociedad, las personas y la justicia.

En el ciclo vital, dicho desarrollo progresa junto con el desenvolvimiento de crecientes capacidades cognitivas, el paso del pensamiento concreto al pensamiento lógico y abstracto señalado por Piaget (1932, 1949, 1989). La salida de la pubertad junto con las destrezas mencionadas permite poder preocuparse cada vez más por las otras personas en la comprensión de las situaciones. (Gilligan, 1977, 1979).

En las primeras fases predomina un nivel que Kohlberg (1973) llama pre-moral y pre-convencional: es la dependencia de la obligación. Las normas son impuestas por quienes tienen el poder. El castigo y la recompensa son parámetros orientadores. Avanzar desde este nivel es posible por el afecto de personas adultas, lugar que luego ocuparán también los pares.

La moral convencional, según Kohlberg, es común en adolescentes y adultos. Confluye en el fomento de buenas acciones y el mantenimiento del orden social. La capacidad de identificarse con la sociedad resitúa las relaciones individuales en el marco social, emerge la cooperación. El adolescente acepta sanciones que estén fundadas en la reciprocidad y exige el respeto de la justicia distributiva. La regla deja de ser sagrada y las normas derivan del consenso mutuo. Hay que respetar la lealtad hacia los otros, pero puede cambiarse cuando todos están de acuerdo.

El paso a la moral subjetiva se produce por la influencia del desarrollo cognoscitivo, la colaboración y el respeto mutuo en el grupo de pares. Lutte (1991) destaca que hay un avance en el desarrollo moral cuando la motivación de mantener relaciones positivas con las personas se extiende a toda la sociedad.

El último nivel señalado por Kohlberg está referido a alcanzar principios morales autónomos y post-convencionales. Esto no ocurre antes de la juventud, ni en todas las personas. En este nivel, los valores y principios se hacen independientes de una autoridad exterior.

Piaget destaca que el desarrollo cognoscitivo hace posible la autonomía de la conciencia. Kohlberg aporta la importancia que tiene la percepción social o capacidad de ponerse en el lugar de los otros, interpretar sus pensamientos y sus sentimientos, para el desarrollo de dichos procesos. En este nivel el respeto a las leyes está determinado por un contrato social. Se hace énfasis en referencias a principios activos más universales: igualdad de derechos y respeto a cada una de las personas.

Los criterios que se han señalado no ocurren de modo lineal ni estricto. Como señala Lütte, no es simple ponerse de acuerdo en las reglas colectivas. Las personas viven en sociedad, forman parte de clases y grupos que tienen poderes desiguales y por ello no pueden decidir en un plano de igualdad las reglas de la vida colectiva. El individuo empieza a darse cuenta de la relatividad de muchos valores y opiniones.

Si bien las personas de las cuales dependen los adolescentes son una importante influencia en el desarrollo de sus valores, no debe de pensarse que ello es suficiente. Señala Gilligan que es necesario, para el avance de las ideas y principios del comportamiento moral, la posibilidad de tener más posiciones como referentes que el de unas personas de las cuales se depende. Este se va a ver favorecido en un medio pluralista, que favorezca la formación de juicios autónomos. Por otro lado, Garbarino y Bronfenbrener (1976) observan las limitaciones de los entornos monolíticos y entornos anómicos, carentes de cohesión.

2.2. El enfoque de derechos

El enfoque de derechos es una gran contribución para dar una visión más integral a los procesos del desarrollo moral durante la niñez y la fase juvenil. Los adultos reciben directrices para la aplicación de estas normas a las condiciones de las personas en desarrollo. El foco tradicional que regía las relaciones intergeneracionales se replantea al considerar a los y las niños y adolescentes como *sujetos de derecho*, manteniendo la meta de fomentar que lleguen a ser ciudadanos activos. Se reconoce a los y las adolescentes con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, a contribuir en el mejoramiento de su calidad de vida y aportar participativamente al desarrollo de su sociedad. Se trata de derechos consustanciales al ser humano, que se expresan en los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales establecidos en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), cuyo goce corresponde por igual a todos los hombres y mujeres.

El reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho se concreta en la *Convención Internacional sobre los Derechos de Niño* (1989). Entre otros artículos, los Estados Parte reconocen el derecho de niños y adolescentes para garantizar que estén en condiciones de formarse un juicio propio; expresar su opinión libremente en todos los asuntos que los afectan; que sus opiniones sean tomadas en cuenta en función de su edad y madurez (Art.12); garantizar que se vean protegido contra toda forma de discriminación o castigo por su condición, las opiniones expresadas, o las creencias de sus padres o encargados (Art.2).

La auténtica participación ciudadana, garantizada en la Convención, exige equidad y proyección social intergeneracional, en corresponsabilidad con el mundo adulto y equilibrio de poder entre las partes (Grillo, 2000; Krauskopf, 2003). El enfoque de derechos reconoce a los niños

y adolescentes como sujetos de derecho, sin distinción de ninguna condición, permitiendo una concepción de integralidad, no-discriminación e igualdad social.

La Convención de los Derechos del Niño introduce un gran avance al incorporar con una visión de derechos al grupo etario que el ámbito de la Justicia tradicional incluía en la Doctrina del Menor Irregular. Con la Doctrina de la Protección Integral se pasa de la protección de los menores focalizada de manera asistencial en su riesgo social, a la protección del respeto y la exigibilidad de los derechos para las personas menores de edad.

Abordar los derechos mediante rangos de edades implica el enfoque de *ciclo de vida*.

“El concepto de ciclo de vida (...) reconoce a la infancia y a la adolescencia un valor propio, pues considera a las personas en una etapa específica de su vida. En este marco, se impone una noción integral del adolescente en la cual se entiende que hay que dejarle el espacio y el tiempo de formarse, tomando en cuenta sus opiniones y considerándolo un sujeto activo y creativo, y no un objeto de los otros” (UNICEF, 2001).

A continuación se presenta un cuadro donde se aprecia la aplicación de los derechos en el fomento de las oportunidades para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así como los medios propicios y seguros para contribuir y participar en la familia, escuela, comunidad y sociedad, brindándoles apoyo en la entrada paulatina al mundo adulto.

Ciclo de vida, protección y desarrollo en la niñez, adolescencia y juventud ³⁶

Categoría	Edad	Condición de desarrollo	Responsables de la protección
Niñez temprana	0 - 6 años de vida	Corresponde a la sociedad enfocar los esfuerzos dirigidos a garantizar un buen comienzo de la vida, que provea las necesidades básicas y asegure su supervivencia en un ambiente con condiciones apropiadas de salud física, mental y seguridad emocional.	Familia Estado
Niñez en edad escolar	6 -12 años	Corresponde enfocar los esfuerzos en brindar la oportunidad de educación básica de buena calidad, mantener la protección de la salud física, mental, seguridad emocional y ampliar el enriquecimiento social.	Familia Estado Comunidad Organizaciones sociales

³⁶ Elaborado por Dina Krauskopf y Sergio Muñoz a partir de UNICEF (2001). *Adolescencia en América Latina y el Caribe: Orientaciones para la formulación de políticas*.

Adoles- cencia	12 -18 años	Corresponde el fomento de oportunidades para desarrollar y orientar capacidades productivas y reproductivas, impulsar los medios propicios y seguros para contribuir y participar en la familia, escuela, comunidad y sociedad, tomando en cuenta sus opiniones y considerándolo un sujeto activo y creativo.	Protección y exigibilidad de derechos Familia y colaboración intergeneracional Estado y comunidad Participación adolescente
Juventud	18 - 25 años	Corresponde dar continuidad a la experiencia acumulada, ampliar la toma de decisiones, encontrar oportunidades para expresarse, participar, transferir experiencias a las nuevas generaciones, contar con capacitación y fortalezas para asumir satisfactoriamente su autonomía, proyectos personales y sociales, contribuir al desarrollo colectivo.	Ciudadanía plena Colaboración intergeneracional Respuesta intersectorial del Estado

3. Factores sociales en el desarrollo de la adolescencia y los derechos

El inicio prematuro de la actividad laboral se asocia a falta de garantías sociales, fracaso y deserción escolar, aumento de accidentes laborales, trabajos temporales, ingresos discontinuos (Weinstein, 1992). Las necesidades de exploración y de encontrar gratificación a las necesidades del período adolescente llevan a estos muchachos y muchachas a presentar inestabilidad laboral y rescatar la diversión, indudablemente importante en este período, en los anteriores también) como única vía de expresión de ser adolescentes. La apertura de oportunidades amplía los campos de experiencia, permite al adolescente contar con credenciales para una inserción exitosa y ofrece metas ante las cuales hay motivación para posponer pseudosoluciones inmediatistas riesgosas (Krauskopf, 2003).

La presión por la subsistencia y un entorno de vida pleno de conflictos y carencias impiden el encuentro de gratificaciones y exploraciones propias del crecimiento. Así se presenta por un lado, la inestabilidad laboral y por otro, el rescate de la diversión donde se identifican como adolescentes y jóvenes.

Con la globalización y modernización, los y las adolescentes deben efectuar la integración de muy diversos insumos y disyuntivas. En este contexto, la polarización socioeconómica incrementa inequidades, los adolescentes de mejor situación económica se parecen más a los de otros países de su misma situación y se parecen menos a los adolescentes pobres de su propio país. Así, se agudizan las diferencias en la incorporación de los nuevos instrumentos para el desarrollo de los adolescentes. En los medios urbanos acomodados la elección ocupacional del adolescente se posterga para evitar la adscripción a un rol determinado que implicaría mutilar sus posibles identidades potenciales. Esto ha modificado incluso los roles de género: por ejemplo, cada vez más muchachas procuran afirmar sus propios recursos de autonomía productiva y económica antes de contraer matrimonio (Krauskopf, 1999).

Con la modernización y la globalización, el dominio directo de la familia y el sistema escolar sobre el entorno ha disminuído. La rapidez de los cambios ha conducido a interpretar la realidad con códigos diferentes entre las generaciones. Por la rápida obsolescencia tecnológica, existe mayor facilidad en los grupos jóvenes que en los adultos para adquirir rápidamente conocimientos sobre tecnologías innovadoras. El consumo incide en fortalecer el status y la imagen como expresiones de éxito, dejando el logro en segundo plano; esto expresa una valoración de lo inmediato que sustituye la inquietud por el futuro. Por ello, en la formación y el aprendizaje se deben incorporar el sentido del presente, las posibilidades de innovación, la legitimidad de la participación social, y las raíces históricas y socioafectivas.

En la adolescencia las personas nacen para la sociedad más amplia y por lo tanto se inicia un desprendimiento del sistema familiar que lleva a una resignificación de las relaciones. Se desencadenan procesos que van concretando las bases para la construcción de los roles y perspectivas de la vida en el contexto de las demandas, recursos y limitaciones que ofrecen las sociedades en sus entornos específicos y en un momento histórico-político dado. Un desafío importante es hacer coincidir los elementos identitarios asumidos con acciones que promuevan el desarrollo y con la adquisición de instrumentos que favorezcan la consolidación de roles satisfactorios y su aporte a la vida colectiva con el ejercicio de la ciudadanía.

El inicio de la pubertad marca tanto una nueva etapa en el logro de la independencia, como una ruptura de la dependencia. Esta ruptura se hace paulatinamente, pero la pubertad y la adolescencia marcan el período en que la marcha hacia la independencia se acelera. Hay dos aspectos interrelacionados en ese recorrido: (1) el logro de la independencia de la infancia y de los adultos (padres y maestros), y (2) la afirmación de la independencia para la integración laboral, afectiva y social.

Uno de los aprendizajes de la independencia es el ejercicio del criterio propio para la toma de decisiones. Para que la independencia permita que el púber se desarrolle con plenitud, se requiere que vaya unida al sentido de responsabilidad de los actos propios e independientes. Abandonar al joven sin orientarlo en su aprendizaje de la independencia es hacerlo sentir desprotegido; prolongar innecesariamente su dependencia es interferir en su desarrollo en forma negativa.

Al concluir la adolescencia temprana el joven realiza un avance importante en el logro de la autonomía. Aún no está en condiciones de manejarse solo, pero ha hecho progresos que le permiten un buen reconocimiento de su cuerpo, ha comenzado a diferenciarse de sus adultos, ha realizado planes pensando en un futuro relacionado con el trabajo y, en algunos casos, ha realizado un aprendizaje escolar con mayor independencia del medio familiar que durante la escolaridad primaria.

Para tomar la mayoría de sus decisiones el adolescente precisa que un adulto lo acompañe: para recibir información, escuchar una opinión, conocer a alguien que haya tenido que optar como él en situaciones semejantes, etc. Disentir, opinar de manera original en la escuela, la familia o el trabajo y fundamentar dicha opinión con tolerancia para con otros puntos de vista, son manifestaciones de la independencia y autonomía de juicios y razonamientos alcanzada por el adolescente. La autonomía le permite integrarse en las instituciones y cumplir con las tareas en que se ha comprometido, sin necesidad de controles externos, pero con la orientación que deben dar los adultos de su entorno.

Síntesis a partir del Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Munist, Mabel y otros, Washington: OPS / OMS / Fundación W. K. Kellogg / ASDI , 1998.

Referencias

- Aberastury, Arminda y otros. (1971). *Adolescencia*. Ediciones Kargieman, Buenos Aires.
- Garbarino, J; Bronfenbrenner, U. (1976). *The socialization of moral judgment and behavior in cross-cultural perspective*, en Lickona. 47, 481-517
- Gesell, Arnold. (1940). *Psicología Evolutiva de 1 a 16 años*. Editorial Paidos. Buenos Aires.
- Gilligan, C. (1977). *In a different voice: women's conception of the self and of morality*. En: Harvard Educational Review, "New directions for child development" 5, 85-99.
- Gilligan, C; Murphy, J. (1979). *Development from adolescence to adulthood: the philosopher and the dilemma of the fact*.
- Grillo, Milena (2000). "Ciudadanía Adolescente, Reorganización Social y Democratización del Poder". Presentado en la reunión *El replanteamiento de las transiciones juveniles: transformaciones, exclusiones y respuestas del Grupo Juventud*. CLACSO, San José
- Kohlberg, L. (1973). "The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment". En: *Journal of philosophy* 70, 630-649
- Krauskopf, Dina, (2003). "Juventud, riesgo y violencia". En *Dimensiones de la Violencia*. PNUD. El Salvador.
- Krauskopf, Dina. (2003) *Participación Social y Desarrollo en la Adolescencia*, 3ª edición, UNFPA. San José, Costa Rica.
- Krauskopf, Dina (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. En: *Adolescencia y Salud*, C.C.S.S, 1 (2), 23-31
- Krauskopf, Dina (1996) "Violencia juvenil: Alerta Social". En Revista Parlamentaria. Vol. 4. No 3. San José, Costa Rica.
- Krauskopf, Dina (1995). "Dimensiones del Desarrollo y la Salud Mental en la Adolescencia". En: *Indicadores de Salud en la Adolescencia*. O.P.S. San José de Costa Rica.
- Krauskopf, Dina (1994). *Adolescencia y Educación*. Segunda edición. Editorial EUNED. San José.
- Lutte, Gérard. *Liberar la Adolescencia*. (1991) *La Psicología de los Jóvenes de Hoy*. Biblioteca de Psicología. Herder. Barcelona.
- Martín-Baró, Ignacio (1989). *Sistema, Grupo y Poder. Psicología social desde Centroamérica II*. UCA Editores. El Salvador.
- Piaget, Jean (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Alcan, París.
- Piaget, Jean (1949). *La psychologie l` intelligence*. Colin, París; traducción al español, Ed. Crítica, Barcelona 1989.
- Piaget, Jean (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. En: *Human development*, 15, 1-12.

Anexo IV

ETAPA EVOLUTIVA Y NIVEL ESCOLAR: Preadolescencia: 10-11-12 años - Tres últimos grados de escuela primaria				
<i>Se busca que, al concluir esta etapa escolar, los y las estudiantes estén en capacidad de:</i> - Reconocerse como persona digna, valiosa y "sujeto de derechos", en condiciones de igualdad con todas las demás personas. - Diferenciar deseos de necesidades y derechos. - Comprender el concepto de derechos humanos en su doble dimensión ética y normativa, e identificar en líneas generales los derechos consagrados en la Declaración Universal. - Comprender que el ejercicio de los derechos entraña responsabilidades. - Plantearse el sentido de responsabilidad social.				
Objetivos	Conocimientos	Valores y actitudes	Destrezas o capacidades	Situaciones y problemas de la realidad cercana
Conceptos clave: - Dignidad humana - Derechos humanos - Derechos de niños y adolescentes - Sociedad y cultura - Identidad cultural Desarrollos conceptuales: <i>Persona y derechos de la persona.</i> La persona y la dignidad humana. La dignidad humana como fundamento de los DDHH. Concepto de DDHH. Los DDHH como principios éticos, como normas jurídicas y como ideal de convivencia justa.	- Igualdad y no discriminación - Democracia - Gobierno - Ley - Medio ambiente	Valores: - Vida e integridad personal - Identidad y autoestima - Dignidad humana - Libertad - Responsabilidad - Igualdad / No discriminación - Convivencia y cooperación - Justicia Actitudes: Apreciar la vida humana en todas sus	Para el pensamiento crítico Distinguir entre hechos, inferencias y opiniones valorativas. Detectar sesgos, prejuicios y estereotipos en sus opiniones y las de los demás. Reconocer la existencia de diferentes puntos de vista. "Alfabetizarse" en los códigos de los medios masivos	Discriminación y prejuicio, hoy y aquí. ¿A quiénes discriminamos? Pobreza, hambre, injusticias, en el país y el mundo. ¿Cómo las combatimos?

DDHH y derechos de la infancia. Implicaciones del concepto de DDHH en sentido legal: (a) un <i>sujeto</i>, titular del derecho; (b) un <i>objeto</i> específico, expresado en normas internacionales o nacionales, y (c) una garantía legal de protección. Los derechos de la infancia. Derechos acordados en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y panorámica de los DDHH acordados en la Declaración Universal (1948) Sociedad y cultura. La convivencia humana. Sociedad y cultura. Las culturas y la identidad cultural. Factores que intervienen en la formación de una cultura (etnia, lengua, tradiciones, nacionalidad, grupos de pertenencia, medios de comunicación, generaciones). La diversidad cultural como riqueza para la especie y la sociedad. Introducción a la diversidad cultural del mundo, el continente americano y el país. Igualdad y diferencia. La discriminación. Concepto de igualdad. Igualdad y diferencia. Desigualdades legítimas e ilegítimas. Discriminación. Origen y efectos de la discriminación. Tipos de discriminación: por sexo, edad, raza, etnia o nacionalidad, religión o ideología, situación económica, cultura, discapacidad, orientación sexual. Prejuicios y estereotipos. Medio ambiente. Cuidado y responsabilidad ambiental. El planeta como habitat de la especie humana. Relación entre las personas y su medio. Recursos naturales renovables y no renovables. Explotación irracional de los recursos naturales y depredación del medio: efectos globales y consecuencias para la vida humana. Racionalidad en el uso de recursos naturales. Historia: Introducción a la historia de los DDHH como producto de una conquista. Reconocimiento de derechos individuales como limitación al poder de la autoridad absoluta. Antecedentes en la antigüedad y la Edad Media. Construcción moderna del concepto de DDHH. Fundamentos filosóficos, políticos y jurídicos. La Declaración Universal de los DDHH (1948). Antecedentes, influencias, importancia. Países firmantes. Los DDHH consagrados por la Declaración Universal. La Declaración Americana de DDHH (1948). <i>Hitos y figuras en las luchas por los DDHH.</i> Momentos clave en la historia contemporánea de los DDHH, en la	dimensiones: física, psíquica y social. Respetar la integridad corporal y psíquica de las personas y rechazar cualquier agresión a ella – sea a sí mismo o a otro/s. Sentirse persona digna, única e importante. Reconocer a las demás personas como individuos diferentes a uno, pero a la vez iguales en valor, dignidad y derechos. Apreciar que las diferencias entre personas hacen más interesante y rica la vida escolar y social. Respetar, en forma creciente, las diferencias legítimas entre personas y la diversidad. Rechazar las desigualdades injustas entre personas y la discriminación. Sentir empatía hacia los demás, sobre todo sus sentimientos y	Para la comunicación y la argumentación eficaz Escuchar con atención a distintos interlocutores/as, buscando comprender y retener sus mensajes. Leer con buen grado de comprensión distintos tipos de textos informativos, argumentativos y expresivos apropiados a la edad. Exponer en modo oral y escrito distintos tipos de información (hechos, abstracciones, opiniones, sentimientos, etc.) en forma ordenada y clara, buscando ser comprendido por los destinatarios/as Dialogar Buscar y seleccionar evidencias para apoyar las argumentaciones. Empezar a organizar los argumentos para presentar un caso bien razonado en cualquier discusión, en la escuela o fuera de ella.	La mirada estrecha: el etnocentrismo. La conducta egoísta: egocentrismo y pasividad Desplazamientos y migraciones. ¿Quiénes migran hacia mi país hoy? ¿Quiénes migran desde mi país hoy? El punto de vista de los migrantes frente al de la comunidad receptora. Adicciones: alcoholismo y drogadicción. Violencia, en diferentes formas y espacios de manifestación: en el hogar, en la escuela y en la comunidad. Exclusión y organización juvenil en pandillas y maras.
--	---	---	---

humanidad y el continente. Personalidades que destacan en la defensa de los DDHH, en el mundo, el continente y el país. (Por ejemplo, en las Américas: Fray Bartolomé de las Casas, Tupac Amaru, Eleanor Roosevelt, Monseñor Arnulfo Romero, Rigoberta Menchú, entre otras figuras). <i>Historia nacional y americana con perspectiva de DDHH, diversidad cultural y género.</i> Enseñanza de la historia nacional y continental (según los periodos históricos que fije para cada grado el currículum oficial) con una perspectiva de DDHH, que incorpore además (a) la historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, con énfasis en las etnias que componen la población nacional y (b) la perspectiva de género . Normas e instituciones: <i>La democracia.</i> La democracia como régimen político. Características. Las instituciones democráticas nacionales. Los poderes del Estado. Organización y funcionamiento. La democracia como forma y cultura de vida. Principios de convivencia democrática en la vida cotidiana. La ley. Igualdad ante la ley y debido proceso. <i>Introducción a los sistemas de protección de DDHH.</i> Protección de los DDHH en el ámbito nacional. Los DDHH en la Constitución Política. Instituciones que defienden derechos en el ordenamiento legal nacional: justicia ordinaria, justicia constitucional, justicia electoral, Defensoría de los Habitantes, etc. según corresponda en cada país. <i>Organizaciones internacionales de cooperación y promoción de derechos:</i> Naciones Unidas; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF <i>La participación democrática en la institución educativa.</i> Organizaciones de participación estudiantil. Participación de la familia en la institución escolar.	suficientes – local y globalmente. Aspirar a ser justo en las relaciones con los demás Ser responsable por las decisiones que tomamos libremente y asumir sus consecuencias. Estar dispuesto a cooperar con otros y a realizar trabajo voluntario, en la escuela o la comunidad Interesarse de manera creciente por los eventos y problemas públicos: locales, nacionales y mundiales. Sentir interés y responsabilidad por el ambiente y el uso de los recursos naturales.	Empezar a usar los recursos de la argumentación racional en las discusiones sobre cuestiones de derechos humanos y democracia. Para la participación y el trabajo cooperativo Elegir razonadamente y reconocer las consecuencias de nuestras elecciones. Trabajar en grupo, aportando constructivamente al logro del objetivo común. En el trabajo en grupo, facilitar el diálogo constructivo y, frente a diferencias de criterio, la negociación y búsqueda de acuerdos Cuidar a las personas, las relaciones y las cosas –animadas e inanimadas. Reconocer situaciones de discriminación e injusticia, en la escuela y fuera de ella.
---	---	--

Anexo V

ETAPA EVOLUTIVA Y NIVEL ESCOLAR: Adolescencia: 13-14 años - Primeros grados de escuela secundaria				
Objetivos	Se busca que, al concluir esta etapa escolar, los y las estudiantes estén en capacidad de:			
	- Identificar y comprender todos los tipos de derechos humanos (civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y colectivos) en su especificidad y a la vez, integralidad. - Entender la interrelación entre derechos humanos, Estado de Derecho y gobierno democrático. - Conocer en términos generales la existencia de mecanismos e instituciones de protección de derechos humanos en el orden nacional y supranacional. - Comprender el imperativo moral y social de respetar los derechos humanos de las demás personas. - Autoevaluar sus actitudes y conductas diarias con los parámetros de los derechos humanos y los principios democráticos, a fin de actuar coherentemente con ellos.			
	Conocimientos	Valores y actitudes	Destrezas o capacidades	Situaciones y problemas de la realidad cercana
Conceptos clave:	- Universalidad e indivisibilidad de los DDHH - Derechos civiles y políticos; económicos, sociales y culturales, y colectivos - Democracia y Estado de Derecho - Desarrollo sostenible - Protección nacional y supranacional de los DDHH - Ciudadanía nacional y global	Valores: - Solidaridad, - Empatía local y global - Participación - Pluralismo - Equidad - Desarrollo humano - Paz - Seguridad Actitudes: Ser sensible a las necesidades y derechos de los demás	Para el pensamiento crítico Tomar decisiones con base en información. Comprender la lógica que subyace a otros puntos de vista Identificar a los distintos actores sociales, sus perspectivas e intereses, en situaciones conflictivas – históricas y actuales; locales y globales Interpretar situaciones de injusticia, discriminación o	Infracción a la ley penal: delincuencia individual y crimen organizado. ¿También violan DDHH? Violencia estructural y violencia manifiesta. ¿Cuáles son las características de cada una? ¿Cuál es su impacto en la vida personal y social?
Desarrollos conceptuales:				
Introducción a la doctrina de los DDHH:	Características de los DDHH: universales e indivisibles. Vocabulario de DDHH (declaración, convención, pacto, protocolo, resolución, recomendación, ley, garantía, etc.) Derechos específicos:			
Derechos civiles y políticos	- Derecho a la vida - Prohibición de la tortura - Prohibición de la esclavitud y los trabajos forzados - Libertad y seguridad de la persona - Derecho a la privacidad			

○ Derecho a casarse y formar una familia ○ Derecho a una nacionalidad ○ Derecho a la propiedad ○ Derecho a una personalidad jurídica ○ Igualdad ante la ley ○ Libertad de pensamiento, conciencia y religión ○ Libertad de opinión y de expresión ○ Libertad de reunión y asociación ○ Libertad de movimiento ○ Libertad de participación en los asuntos públicos: derecho a elegir y ser elegido Derechos económicos, sociales y culturales ○ Derecho a un nivel de vida adecuado: alimentación, vivienda, asistencia médica y servicios sociales. ○ Derecho a la seguridad social ○ Derecho al trabajo ○ Derecho a condiciones de trabajo justas ○ Derecho a formar y asociarse en sindicatos ○ Derecho a la educación ○ Derecho a la información ○ Derecho a participar en la vida cultural, y a gozar los beneficios del progreso científico. ○ Derecho a la participación social de los niños y adolescentes. Derechos colectivos ○ Derecho al desarrollo ○ Derecho a un medio ambiente sano ○ Derecho a acceder a patrimonios naturales y culturales, incluyendo el patrimonio común de la humanidad. Poder y legalidad. El poder. Ámbitos y tipos de poder (político, económico, social, cultural, familiar, institucional). Distribución del poder en la sociedad. Conflictos. Formas de regulación y limitación del poder. Abuso del poder. Legalidad y legitimidad en el ejercicio del poder. Estado y Estado de Derecho. Concepciones sobre el Estado y contextos históricos en los que se formularon. Funciones del Estado. Estado de Derecho. Formas de representación. Sufragio. Formas de participación y	Preocuparse por la injusticia e inequidad en las relaciones entre las personas y en la sociedad en su conjunto. Estar dispuesto a actuar para corregir situaciones de injusticia, inequidad o irrespeto a los derechos propios y de otros Respetar el derecho de todos a tener sus puntos de vista. Estar abierto a otros puntos de vista y a tratar de comprenderlos en lugar de rechazarlos de antemano. Apreciar, en forma creciente, el pensar y decidir con autonomía intelectual y moral. Apreciar la convivencia pacífica y constructiva con los demás –local y globalmente. Estar dispuesto a resolver racionalmente los conflictos que se susciten en su entorno	exclusión en relación con los principios y normas por los cuales deben ser denunciadas y corregidas. Analizar críticamente los mensajes de los medios masivos –en especial sobre temas que involucran derechos humanos y democracia. Para la comunicación y la argumentación eficaz: Construir mensajes orales y escritos de complejidad creciente, para distintos destinatarios. Leer con buen grado de comprensión distintos tipos de texto de complejidad creciente. Preparar mensajes usando distintos medios (oral, escrito, gráfico, sonoro, fotográfico, etc) con propósitos de divulgación, promoción y defensa de DDHH y principios democráticos (Por ej., para los medios masivos, para petitionar a las autoridades, para difundir en la escuela o la comunidad, etc.)	Indiferencia ante el bien colectivo y la “cosa pública”. Ignorancia; apatía; cinismo. La corrupción. ¿Cómo afectan la realización de los DDHH? Genocidio y crímenes contra la humanidad (práctica sistemática de tortura, desapariciones, limpieza étnica) ¿Cómo evitamos que se repitan? Colonialismo / Imperialismo Pobreza e inequidad en América Latina, el continente más desigual del mundo. Globalización económica y cultural. ¿Qué implicaciones tiene para la vigencia de los DDHH –oportunidades y amenazas?
---	--	--	--

organización ciudadana en las democracias (partidos políticos, sindicatos, cooperativas, organizaciones sociales, etc.) <i>Democracia y desarrollo. Ciudadanía nacional y global.</i> Condiciones dignas de vida. Desigualdades al interior de una sociedad y entre sociedades. Factores que producen desigualdad económica y exclusión social –local y globalmente. Relación entre DDHH, democracia y desarrollo. El desarrollo como práctica de las libertades y capacidades ciudadanas (Amartya Sen). El desarrollo económico y social –local y globalmente. Interdependencia y globalización. Desarrollo sostenible.	cercano, escolar y comunitario. Crear que la participación –individual y colectiva– puede producir cambios en la sociedad Exigir justicia y equidad en todas las relaciones—para sí mismo y los demás. Estar dispuesto a participar, en forma creciente, en asuntos colectivos y de interés público – local y globalmente (informarse, opinar, intervenir en actividades comunitarias y cívicas, etc.) Asumir en forma creciente una posición sobre problemas públicos – locales, nacionales y globales. Preocuparse por los efectos que tengan nuestros estilos de vida en las personas y en el medio ambiente.	Reunir información e investigar problemas y situaciones de la realidad cercana Participar en debates, prestando atención a las opiniones de los demás y expresando respetuosa y claramente las propias. Aprender a desarrollar una posición o a cambiarla por medio de una argumentación razonada. Presentar convincentemente las evidencias para respaldar los argumentos y las propuestas. Utilizar gradualmente vocabulario específico de derechos humanos y democracia en la comunicación oral y escrita. Para la participación y el trabajo cooperativo Organizarse con otros en grupo, cada vez con mayor autonomía, para lograr objetivos comunes y compartir tareas. Empezar a enfrentar los puntos de vista que	Degradación ambiental. ¿Qué hogar le dejamos a las futuras generaciones?
Historia: <i>Profundización en la historia de los DDHH.</i> Historia y contextualización de los desarrollos sucesivos de los DDHH en los siglos XX y XXI (Por ej: la “Guerra Fria” y los dos Pactos de 1966 –de derechos civiles y políticos y de derechos económicos sociales y culturales; las sufragistas, el movimiento feminista y los derechos de la mujer; movimientos indígenas y los derechos de los pueblos indígenas; etc.). <i>Racismo, sexismo, xenofobia y otras formas de discriminación –en la historia y la actualidad.</i> Raíces y manifestaciones históricas del racismo, el sexismo, la xenofobia y otras formas de discriminación. Consecuencias individuales y sociales. El etnocentrismo. Violaciones masivas de DDHH producto de la discriminación (segregación, holocausto, apartheid, limpieza étnica). Manifestaciones actuales de la discriminación en el país y la comunidad local. Recursos jurídicos, sociales y educativos para combatir la discriminación.			
<i>Historia nacional, americana y universal con perspectiva de DDHH, diversidad cultural y género.</i> Continuación de la enseñanza de la historia nacional, continental y universal (siguiendo los períodos históricos que fije para cada grado el currículum oficial) con una perspectiva de DDHH, que incorpore además (a) la historia y cultura de las poblaciones indígenas, afrodescendientes, y otros pueblos, etnias o culturas del mundo tradicionalmente marginados de la historiografía oficial eurocentrista y (b) la perspectiva de género. <i>Los DDHH en la historia reciente de América Latina y el país</i> Casos de violaciones masivas de DDHH en el continente y el país. Dictaduras y represión política. Procesos de memoria, justicia y			

reparación: "Nunca Más". Inicio de la problematización sobre el estado actual de los DDHH en el continente y el país. Obstáculos a su realización efectiva (pobreza, exclusión, corrupción, violencia intrafamiliar y social, inseguridad, crimen organizado, etc.) Normas e instituciones: <i>El régimen democrático y las instituciones nacionales.</i> Evolución del concepto de democracia. Estado y sociedad civil. El "buen gobierno": transparencia, responsabilidad y rendición de cuentas. Gobierno nacional y gobiernos locales. Organización y funcionamiento del gobierno local. La ciudadanía democrática, nacional y global. Concepto de ciudadanía. Composición de la ciudadanía nacional: la diversidad real de la población nacional. El "buen ciudadano": derechos y responsabilidades. La participación política de ciudadanos y no ciudadanos. Mecanismos y procedimientos de participación, en el ámbito nacional y supranacional. Partidos Políticos y entidades de la sociedad civil. Organizaciones no gubernamentales. Principales ONG nacionales e internacionales que defienden y promueven DDHH. Medios de comunicación. Los DDHH en el ordenamiento interno. Identificación de los instrumentos internacionales y regionales de DDHH ratificados por el país. Estatus legal. <i>Derecho internacional de los DDHH.</i> Profundización en la protección jurídica de los DDHH: estándares, instrumentos y sistemas supranacionales. Proceso de creación y ratificación de las normas internacionales de DDHH. Responsabilidad de los estados firmantes. Pactos y Convenciones: generales (Pacto de Derechos Civiles y Políticos, y Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) y para poblaciones específicas (infancia, mujer, refugiados). La CEDAW . <i>Sistema internacional y sistemas regionales de protección de los DDHH..</i> El Sistema de Naciones Unidas. Instancias de los Altos Comisionados (ACNUDH, ACNUR). Comisiones especializadas y relatores especiales. El Sistema de la OEA: la Comisión y la Corte Interamericana. Organización y funciones. Referencia a los sistemas regionales europeo y africano.	Cuidar y promover el cuidado de los recursos naturales por respeto a las necesidades y derechos de quienes vivimos hoy y de las generaciones futuras.	justifican y perpetúan la inequidad, el autoritarismo y otras violaciones de los derechos humanos y los principios democráticos. Mediar y ayudar a resolver creativamente situaciones de conflicto (negociación), respetando a la vez la diversidad de intereses y de condiciones y la dignidad de las personas. Involucrarse y aportar constructivamente al trabajo de alguna entidad de acción colectiva de su colegio o comunidad (por ej.: gobierno estudiantil, agrupación política, organización de voluntariado social, de capacitación o de promoción de derechos) Reflexionar autocriticamente sobre sus prejuicios, relaciones y prácticas de convivencia con los demás –en la familia, el colegio y la comunidad	
--	--	---	--



**Proposition de plan d'études et d'orientation
méthodologique pour l'intégration de l'éducation aux
droits de l'homme dans l'éducation formelle
des enfants âgés de 10 à 14 ans**

Document de travail
San José, décembre 2006

© 2006, Droits réservés, Institut Inter-américain des Droits de l'Homme (IIDH)

Conception et production:

Unité Pédagogique, IIDH

Ana María Rodino, Coordinatrice

Randall Brenes, Chargé de Programme

Instituto Interamericano de Derechos Humanos
Apartado Postal 10.081-1000 San José, Costa Rica
Tel.: (506) 234-0404 Fax: (506) 234-0955
e-mail: uinformacion@iidh.ed.cr
www.iidh.ed.cr

L'être humain est à la fois physique, biologique, psychique, culturel, social, historique. C'est cette unité complexe de la nature humaine qui est complètement désintégrée dans l'enseignement, à travers les disciplines, et il est aujourd'hui impossible d'apprendre ce que signifie être humain, alors que chacun, où qu'il soit, devrait prendre connaissance et conscience à la fois du caractère complexe de son identité et de son identité commune avec tous les autres humains. Ainsi, la condition humaine devrait être un objet essentiel de tout enseignement.

Edgar Morin

“Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur”

Il faut reconnaître aux maîtres d'école une belle part de mérite dans les diverses conquêtes de l'Humanité, mais aussi une énorme part de responsabilité dans ses défaites.

José Carlos Mariátegui

Index

Présentation.....	85
1. Introduction	87
1.1. Éduquer aux droits de l'homme: mandat, pari et pratique de l'IIDH.....	87
1.2. Sources et concepts de l'éducation aux droits de l'homme	87
1.3. Domaines de l'action éducative de l'IIDH	89
1.4. Objets et portée de la présente proposition	90
 2. L'éducation aux droits de l'homme à l'école et dans les plans d'études	92
2.1. Les droits de l'homme sont universels et indivisibles.....	92
2.2. Une conception intégrale et multidimensionnelle des droits de l'homme	94
2.3. Droits de l'homme, école et manifestations dans les plans d'études	96
2.4. L'objet de l'éducation aux droits de l'homme.....	98
2.5. Les contenus de l'éducation aux droits de l'homme	99
2.6. Principes relatifs à la sélection de contenus spécifiques	103
2.7. Caractéristiques des contenus spécifiques de l'éducation aux droits de l'homme	104
 3. Proposition de plan d'études pour l'éducation aux droits de l'homme pour la tranche d'âge entre des 10-14 ans.....	108
3.1. Schéma relatif aux contenus suggérés en fonction des étapes évolutives et des niveaux scolaires	108
3.1.1. Précisions préliminaires.....	108
3.1.2. Objectifs.....	110
3.1.3. Information et connaissances	111
3.1.4. Valeurs et attitudes	115
3.1.5. Aptitudes ou capacités.....	117
3.1.6. Situations et problèmes de la réalité avoisinante	119
3.2. Modalités et types d'insertion dans les plans d'études scolaires.....	120
3.2.1. Droits de l'homme et démocratie: savoir et pratique transversaux.....	120
3.2.2. Types d'insertion dans les plans d'études	121
3.3. Critères d'orientation pour une méthodologie de l'éducation aux droits de l'homme	124
 Références	130

Annexe I:

Principaux accords internationaux créant un consensus et fixant des standards en matière d'éducation aux droits de l'homme pour la région.....	133
--	-----

Annexe II:

Table "Familiarisation des enfants avec les concepts de droits de l'homme. Une perspective pas à pas". Office du Haut Commissariat des Nations Unies pour les Droits de l'Homme (2004).....	135
---	-----

Annexe III:

Le développement psychologique à l'adolescence: Les transformations à une époque de changements. Caractéristiques de la pré-adolescence et de l'adolescence.	
Dina Krauskopf	138

Annexe IV:

Schéma relatif aux objectifs et contenus suggérés pour l'étape préadolescente (10 à 12 ans)	149
---	-----

Annexe V:

Schéma concernant les objectifs et les contenus suggérés pour l'étape adolescence (13 à 14 ans)	154
---	-----

Présentation

Ce document contient une proposition pédagogique spécifique afin d'insérer l'enseignement de thèmes fondamentaux de droits de l'homme dans les programmes scolaires concernant les enfants âgés de 10 à 14 ans. Elle a été préparée par l'Institut Inter-américain des Droits de l'Homme (IIDH) en vue de contribuer à l'insertion de contenus de droits de l'homme et de démocratie et à l'élargissement de ceux déjà existants.

La Direction Exécutive de l'IIDH s'est fixé comme but, pour la période 2000-2006, de contribuer au développement d'une plate-forme de travail sur l'éducation aux droits de l'homme (EDH), conformément au mandat institutionnel et au sens même des dispositions relatives aux droits de l'homme consacrée par le système inter-américain (art. 13 et 13.2 du Protocole Facultatif de San Salvador). Cette approche a mené à privilégier dans un premier temps, l'élaboration de diagnostics, puis, dans un second, à préparer des actions tendant à l'élaboration et à l'incidence en matière d'insertion de contenus relatifs aux droits de l'homme dans l'éducation formelle.

C'est au cours du processus de définition des actions à mener pour consolider les efforts des Etats en vue d'améliorer l'éducation aux droits de l'homme – et son impact explicite dans le renforcement de la coexistence démocratique fondée sur les mêmes valeurs que les droits de l'homme –, qu'a été identifiée la nécessité de développer un document technique sur les contenus des programmes scolaires, spécialement dirigé à la tranche d'âge antérieurement citée. Ceci, bien sûr, ne contredit en aucune manière la nécessité que l'EDH soit incorporée à toute l'éducation, mais deux arguments de poids expliquent le choix de cette tranche d'âge particulière.

Le premier d'entre eux est d'ordre purement quantitatif: près de 75% de la population scolaire de la région est concernée par cette tranche d'âge –incluant la tranche d'âge que la législation considère au titre de l'éducation obligatoire. Pour celle-ci, les contenus des programmes sont directement régulés par les ministères de l'éducation, qui ont, de plus, à leur charge, la formation, l'habilitation et le maintien des enseignants. Il s'agit donc d'un secteur de l'éducation placé sous l'égide et la responsabilité directe des politiques publiques.

D'autre part, il s'agit d'une tranche d'âge qui, de manière générale, connaît une période de croissance caractérisée par l'internalisation du sentiment d'altérité, c'est-à-dire de reconnaissance de l'autre, différent, et du sens de la relation sociale, équilibre d'interactions entre droits et obligations, fondée sur l'exercice de valeurs s'inscrivant dans des schémas institutionnels déterminés. Il s'agit là probablement de la meilleure condition pédagogique pour pénétrer le capital culturel et social de ces groupes, par l'entremise de principes et de pratiques essentielles aux droits de l'homme et à la démocratie.

Cette proposition a été élaborée suite à un processus de réflexion interne à l'IIDH prenant en considération l'expérience accumulée de l'IIDH dans cette matière, le Rapport Inter-américain sur l'Éducation aux Droits de l'Homme – que l'IIDH élabore chaque année depuis 2002 –, la participation institutionnelle à diverses initiatives éducatives – particulièrement dans le domaine universitaire –, la préparation de divers documents de travail, la participation à des listes de discussions sur ces thèmes, l'interaction avec des institutions également préoccupées par ces thèmes, les développements d'autres institutions sur ces mêmes matières, les documents sollicités comme contribution d'experts latino-américains, et la doctrine existante dans ce domaine.

Une première version de ce document a été soumise à un processus de validation interne de l'IIDH, permettant d'enrichir ses contenus et de confirmer la pertinence de son objet. Puis, diverses activités de l'IIDH ont été utilisées comme cadre pour mener à bien divers consultations

sur le contenu de la proposition. A cet égard, le XXIV^{ème} Cours Interdisciplinaire en Droits de l'homme: Éducation aux Droits de l'homme (2006), activité annuelle organisée par l'IIDH, mérite d'être mentionné, puisqu'il permet de réunir des représentants d'organisations de la société civile, d'institutions publiques, d'universités et d'organismes internationaux de 23 pays. A cette occasion, la stratégie méthodologique consista à offrir un cadre au processus de recherches antérieures aux sessions du séminaire exclusivement centrées sur l'analyse critique du contenu de la proposition. Le rapport qui en est résulté a contribué à la révision des contenus et à la constatation de sa valeur stratégique afin de renforcer l'éducation aux droits de l'homme au plan régional.

Résultat de ce processus, le présent document de travail sera soumis pour considération aux hautes autorités et aux équipes techniques des ministères de l'éducation de la région et d'autres institutions académiques. La proposition se conçoit alors comme un instrument qui peut être utilisé dans son état actuel, comme contribution au développement de politiques, plans et pratiques éducatives dans ce domaine, permettant aux Etats de répondre aux engagements souscrits en ratifiant le Protocole de San Salvador et à ceux résultants des efforts faits dans le cadre du Programme Mondial pour l'Education aux Droits de l'homme 2005-2007, adopté par l'Assemblée Générale des Nations Unies.

Mais il faut aussi garder à l'esprit que ce document est et reste toujours en construction, et qu'il peut être enrichi à travers les contributions des partenaires mêmes de l'IIDH dans ce domaine. Pour cette raison, l'IIDH développera une stratégie d'évaluation et de suivi à cette proposition, en établissant des canaux spécifiques de communication et d'échange avec ces institutions et d'autres, ainsi qu'avec des spécialistes sur ces thèmes et sur des questions connexes.

Les efforts mentionnés ont donné naissance à des bases solides à partir desquelles il est possible de penser que dans les pays de la région, sont réunies les conditions légales, institutionnelles et l'expérience nécessaire pour intensifier l'enseignement des droits de l'homme à l'école. Il reste à approfondir davantage la portée de ses contenus, à les mouler aux cursus et aux programmes scolaires existants, et à les incorporer clairement dans la formation des éducateurs et produire et diffuser le plus largement les matériels didactiques et les textes pour les enseignants et les étudiants, ainsi que les méthodologies d'évaluation. L'IIDH considère que cette proposition est adaptable aux caractéristiques et aux conditions de l'enseignement public dans la région et pour cette raison, il mettra à la disposition du grand public son expérience dans le domaine de l'EDH en général et de l'éducation formelle en particulier, ainsi que son large répertoire de matériaux didactiques.

*Roberto Cuéllar M.
Directeur Exécutif*

1. Introduction

1.1. Éduquer aux droits de l'homme: mandat, pari et pratique de l'IIDH

Pour L'IIDH, l'éducation aux droits de l'homme fait partie de son mandat institutionnel originaire, et constitue un pari politique et une pratique pédagogique permanente.

Dès sa création en 1980, il a été conçu comme une institution de caractère académique, orienté vers l'enseignement, la recherche et la promotion des droits de l'homme et de toutes les disciplines relatives à ces droits, dans une perspective multidisciplinaire qui prenne en considération tout spécialement les problèmes des Amériques.¹ Considérées dans leur ensemble, ces trois composantes constituent les grandes lignes d'action spécifiques destinées à répondre à une fonction essentielle: éduquer aux droits de l'homme. L'IIDH apparaît ainsi comme gageant toute son action en faveur de l'éducation, en vue d'une reconnaissance progressive et du respect des droits de l'homme et de la démocratie dans cette région du monde, l'une des plus touchée par la vague d'autoritarisme, la violence et la pauvreté systémique et, encore à l'heure actuelle, la plus inévitale de la planète.

Avec ses vingt-six ans d'existence, l'IIDH a maintenu fidèlement son pari originaire, devenu, le temps aidant, une option politique: c'est en inculquant des valeurs, des principes et des pratiques de droits de l'homme que l'on peut espérer transformer tous les ordres de la réalité – du juridique-normatif au culturel; de la structure et du fonctionnement des institutions sociales jusqu'aux attitudes, conduites et relations personnelles dans la vie quotidienne.

L'éducation aux droits de l'homme est donc, la raison d'être et le Nord autour duquel s'articule le travail de l'IIDH. Considérée dans son acception la plus large possible, l'éducation est à la fois la colonne vertébrale qui organise l'institution et le système nerveux qui mobilise et oriente son action.

Cette mission se matérialise sous diverses formes. Citons à cet effet quelques caractéristiques des actions menées par l'IIDH: elles peuvent être réalisées dans n'importe quel coin du continent, de l'isthme centre-américain à l'extrême Sud, au sein des sociétés andines ou dans les pays des Caraïbes; elles peuvent toucher aux problèmes d'exclusion sociale, de discrimination ethnique ou de genre, d'accès à la justice ou de participation politique; elles peuvent être destinées à des membres d'organisations civiles, à des opérateurs de justice, des fonctionnaires électoraux, de police, ou des enseignants d'école; et proposer des modifications portant sur des aspects législatifs, sur ceux relevant du cursus éducatif, de processus électoraux corrects et transparents ou de l'application de normes internationales relatives aux droits de l'homme dans la jurisprudence, la formation de promoteurs communautaires ou d'instructeurs militaires.

1.2. Sources et concepts de l'éducation aux droits de l'homme

La fonction éducative de l'IIDH s'inspire et vient renforcer de manière proactive le consensus international consacré le 10 décembre 1948 dans la "Déclaration Universelle des Droits de l'Homme". Dans ce texte, les nations du monde ont, à partir des leçons de la pensée et des luttes historiques de l'humanité, reconnu les normes élémentaires de la coexistence pacifique, juste et solidaire entre les personnes –les droits de l'homme–, et les principes d'une forme d'organisation sociale qui pourrait mieux les garantir – la démocratie. Elles ont aussi défini

¹ Statuts de l'IIDH, Articles 1 et 5.

leur accord comme l' idéal commun à atteindre par tous les peuples et les nations, et ont appelé à l'atteindre à travers l'enseignement et l'éducation.²

Le consensus recueilli par la Déclaration Universelle est à l'origine du concept d' "éducation aux droits de l'homme", rappelé et approfondi durant les années dans divers instruments relatifs aux droits de l'homme, déclarations et résolutions d'organisations internationales et régionales, ainsi qu'au cours des conférences mondiales spécialisées et des sommets de leaders politiques et éducatifs du monde entier.³

Pour ce qui est de l' hémisphère américain, les bases de l'éducation aux droits de l'homme sont clairement exposées dans le "Protocole additionnel a la Convention Américaine relative aux droits de l'homme traitant des droits économiques, sociaux et culturels ou Protocole de San Salvador" (1988):

... l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme, le pluralisme, les libertés fondamentales, la justice et la paix. ... L'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société démocratique et pluraliste et de se procurer les moyens d'une vie décente, de favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et promouvoir les activités en faveur du maintien de la paix.⁴

C'est en s'appuyant sur ces bases philosophiques, juridiques et de volonté politiques manifeste des Etats que l'IIDH entend clairement qu':

... éduquer en droits de l'homme signifie que toutes les personnes—indépendamment de leur sexe, profession, origine nationale ou ethnique, conditions économiques, sociales ou culturelles—aient la possibilité réelle de recevoir une éducation systématique, large et de bonne qualité leur permettant:

- de comprendre leurs droits de l'homme et leurs responsabilités respectives;*
- respecter et protéger les droits de l'homme des autres personnes;*
- comprendre l'interrelation entre les droits de l'homme, l'Etat de Droit et le gouvernement démocratique, et*
- exercer en interaction quotidienne des valeurs, attitudes et conduites cohérentes avec les droits de l'homme et les principes démocratiques.*

L'éducation aux droits de l'homme constitue en soi un droit, qui fait partie intégrante du contenu du droit à l'éducation, et une condition nécessaire pour l'exercice actif de tous les droits de l'homme.

Cette formulation rend explicite une autre conviction guidant la fonction éducative de l'IIDH: éduquer en droits de l'homme suppose aussi éduquer en démocratie, car les deux concepts sont indissociables. La doctrine et l'expérience historique démontrent les droits de l'homme ne peuvent être reconnus que dans un Etat de Droit démocratique; de même qu'une société ne peut être considérée comme authentiquement démocratique que lorsque ces droits y sont

² Déclaration Universelle des Droits de l'homme, Préambule et Art. 26.2.

³ Les principaux accords internationaux créant un consensus et fixant des standards en matière d'éducation aux droits de l'homme pour la région sont l'objet d'un recueil figurant à l'Annexe I.

⁴ Protocole de San Salvador, Art. 13.2.

pleinement respectés. Ceci ne se limite pas uniquement à leur respect au plan juridique, mais à leur réalisation effective et quotidienne, raison pour laquelle l'IIDH défend l'idée que la démocratie est bien plus qu'une doctrine d'action politique et une forme d'organisation de l'Etat; il s'agit d'une forme de vie et d'une culture:

*Il s'agit d'un système de relations humaines fondé sur une légalité acceptée par tous, à l'intérieur de laquelle sont résolus les conflits et reconnues les valeurs qui donnent un fondement aux droits de l'homme: l'égalité, l'équité, la solidarité et la justice, la liberté, la tolérance face à la diversité et le respect mutuel.*⁵

1.3. Domaines de l'action éducative de l'IIDH

Etant une institution internationale autonome, l'IIDH développe son action éducative directe dans le domaine de *l'éducation non formelle*⁶, destinée à des populations adultes de l'ensemble du continent travaillant dans différents secteurs et activités professionnelles, provenant d'institutions aussi bien gouvernementales que non gouvernementales. C'est par le biais d'activités et de projets de formation en droits de l'homme aux caractéristiques extrêmement variables, que ces actions ont été menées depuis la création de l'Institut et continuent de l'être, augmentant en nombre et en diversité au fil des années.

Ces activités et ces projets éducatifs sont, selon leurs destinataires, soit à caractère général soit à caractère particulier ou sectoriel. Les premiers sont destinés à toute personne intéressée par le thème des droits de l'homme, indépendamment de sa profession ou de son activité professionnelle ; en revanche, les seconds sont exclusivement destinés à des groupes particuliers partageant une profession, un domaine ou un secteur professionnel précis (par exemple des juges, des fonctionnaires électoraux, des policiers, des enseignants, des activistes dans le domaine des droits de l'homme, des organisations de femmes, d'indigènes, etc.)

Ceci dit, l'IIDH est loin de se maintenir en marge de *l'éducation formelle ou scolaire*. Bien au contraire, quelques années après sa création, l'IIDH prit conscience de l'importance d'incorporer la philosophie et la pratique des droits de l'homme dans le domaine de l'éducation systématique afin de toucher de façon généralisée les populations de tous les âges, et impulser dès l'enfance une culture de connaissance et de respect mutuel. C'est ainsi que débuta cette réflexion. Pourtant, la mise en pratique de cette idée prendrait la forme d'un processus lent et progressif, conditionné par la réalité socio-politique de la région et du monde en général.

Les années quatre-vingt furent en Amérique Latine des temps extrêmement difficiles pour l'action en faveur des droits de l'homme, et les possibilités d'aborder le thème depuis l'éducation publique furent minimales, voire inexistantes, dans la plupart des pays, en raison de la vague

⁵ Document *Vision de l'IIDH sur les droits de l'homme et la démocratie et sur sa mission*. (1998), IIDH, San José, Costa Rica (document en espagnol).

⁶ Le concept d'"éducation non formelle" ou "non scolaire" désigne traditionnellement les expériences d'enseignement - apprentissage qui ont lieu en dehors du contexte scolaire, c'est-à-dire en dehors des organisations scolaires officiellement autorisées pour délivrer des diplômes ou des titres valides; et qui ne sont régies par aucune règle juridique établie précisément par ces entités officielles en ce qui concerne les exigences et les conditions formelles pour la délivrance de diplômes ou de titres. La définition n'est pas complètement représentative au sens où elle met l'accent sur ce que « ne sont pas » ces expériences, par opposition à l'action de l'école, entendue comme un espace privilégié (et souvent unique) d'apprentissage. Dans une acception plus moderne, ces expériences peuvent être définies en termes positifs - en mettant l'accent sur ce qu'elles sont -, l'éducation étant considérée comme un processus permanent, qui s'étend tout au long de la vie (et non seulement pendant des périodes prédéterminées du développement de la personne), et en relation étroite et immédiate avec le monde du travail et de l'emploi.

d'autoritarisme, de guerres civiles, et surtout de la doctrine dite de la «sécurité nationale» qui mettait sur un même pied toute activité en faveur des droits de l'homme avec les activités subversives ou illégales. Ce n'est que vers la fin de cette décennie que le panorama régional change, avec les processus de transition à la démocratie, les divers accords de paix et, au plan international, la conclusion de la Guerre Froide. Le thème des droits de l'homme gagne alors en visibilité et en légitimité au plan de l'action gouvernementale, et des conditions bien plus favorables s'offrent aux demandes des organismes internationaux concernant l'importance d'éduquer en droits de l'homme et d'incorporer l'apprentissage de ces droits dans l'éducation formelle.

Depuis cette époque, l'action éducative de l'IIDH s'est élargie aux systèmes scolaires de la région, et s'est renforcée avec un certain succès. Mais dans la mesure où l'IIDH ne prétend en aucune manière devenir une institution scolaire, ses actions dans ce domaine gardent un caractère indirect (voire arbitral) ou complémentaire au travail des autorités nationales chargées de l'enseignement. Ces actions s'orientent à:

- impulser un processus d'incidence sur les politiques publiques éducatives;
- assister techniquement à l'incorporation effective de l'éducation aux droits de l'homme au plan national, notamment juridique, mais aussi dans les plans et programmes d'enseignement du primaire, secondaire et supérieur, dans les méthodologies et les divers instruments didactiques, et dans la formation des acteurs de l'éducation formelle (enseignants, professeurs, directeurs d'établissements, fonctionnaires chargés d'élaborer les plans d'études, conseillers, etc.),
- produire des matériaux, des ressources et des services pédagogiques qui puissent être utilisés dans l'enseignement formel, et
- participer, comme organisme expert et co-auspiciant, dans des activités conjointes avec des institutions éducatives nationales ou des réseaux régionaux d'institutions éducatives.

Cette action éducative de l'IIDH dans le domaine de l'éducation formelle a trouvé sa consécration par le biais d'alliances stratégiques et d'accords de coopération avec des organisations telles que: des ministères ou des secrétariats d'éducation publique pour ce qui est de la formation des enfants et des jeunes, et avec des universités, des instituts pédagogiques, des académies et d'autres centres d'éducation supérieure en ce qui concerne la formation professionnelle d'adultes, et ce dans divers domaines (par exemple, juridique, politique, électoral, sécuritaire, et pédagogique).

1.4. Objets et portée de la présente proposition

Fidèle à son engagement en faveur de l'éducation aux droits de l'homme dans la région, l'IIDH, à partir du présent document, se propose:

- D'étendre ses apports antérieurs en élaborant une proposition stratégique et élargie afin d'incorporer et de renforcer l'éducation systématique en droits de l'homme des garçons et des filles de 10 à 14 ans, proposition qui, même centrée sur une tranche d'âge spécifique, prétend être assez générale dans ses fondements théoriques et méthodologiques, afin de trouver application dans divers contextes nationaux et s'adapter à d'autres tranches d'âge.
- Satisfaire à la demande des pays de la région conscients de l'importance de l'éducation aux droits de l'homme et préoccupés par les engagements internationaux, tant régionaux

qu'universels, relatifs à son incorporation généralisée à l'éducation scolaire des enfants et des adolescents.

Cette proposition reconnaît et s'appuie sur les efforts enregistrés durant la dernière décennie sur le continent en matière d'éducation aux droits de l'homme – tant au plan normatif (Protocole de San Salvador, signé et/ou ratifié aujourd'hui par 19 Etats, et la Charte Démocratique Inter-américaine, sans compter les constitutions politiques et les lois nationales en matière éducative), que dans les accords politiques des Présidents et des Ministres de l'Éducation et la lente et progressive mise en pratique par les Etats de la région. Comment ne pas le faire si l'IIDH constitue l'une des institutions pionnières dans l'évaluation systématique des progrès enregistrés en la matière grâce aux versions successives de son *Rapport Inter-américain sur l'éducation aux Droits de l'homme* (depuis 2002)? Les efforts de recherche du *Rapport Inter-américain* constatent des avancées importantes, mais aussi des limitations et des lacunes non comblées, et met en exergue la disparité des développements d'un pays à l'autre. Aussi la présente proposition se veut une contribution pour faire face aux carences et aux lacunes existantes, à partir d'une vision élargie, intégrale et rigoureuse dans l'incorporation des droits de l'homme dans l'éducation formelle.

Elle répond également à l'exhortation de la communauté internationale exprimée dans une résolution récente de l'Assemblée Générale des Nations Unies, approuvant un *Programme Mondial de l'Éducation aux Droits de l'Homme* pour la période 2005-2007, ainsi que son Plan d'Action respectif, et exigeant aux Etats-membres à le mettre en pratique.

Dans la section suivante seront développés les principes théoriques et doctrinaux sur lesquels repose cette proposition. Ces principes sont ceux de l'*Universalité et l'intégralité des droits de l'homme et le caractère multidimensionnel du concept même des droits de l'homme*. Cette intégralité et ce caractère multidimensionnel des droits de l'homme se retrouvent et s'appliquent également parmi les principes relatifs à leur enseignement. D'où l'idée que les objectifs et les contenus de l'éducation aux droits de l'homme revêtent diverses dimensions en interrelation: l'enseignement de *connaissances*, la formation en *valeurs et attitudes* et le développement de *savoirs faire ou capacités* pour exercer les droits de l'homme dans la vie quotidienne.

2. L'éducation aux droits de l'homme à l'école et dans les plans d'études

2.1 Les droits de l'homme sont universels et indivisibles

Toute personne a des droits inhérents à sa propre condition d'être humain, à sa dignité comme personne, et qui doivent être respectés: les **droits de l'homme**. Cette reconnaissance qui aujourd'hui semble évidente aura pris à l'humanité bien des siècles de combats et de luttes sociales, très souvent extrêmement cruelles.

... durant la majeure partie de l'histoire, le pouvoir s'exerçait sans limites ou presque sur les gouvernés et les pratiques telles la torture ou l'esclavage étaient communément admises et même fondées sur des principes religieux. La lutte en faveur de ce que l'on appelle aujourd'hui les droits de l'homme a précisément consisté à confiner l'exercice du pouvoir aux impératifs émanant de la dignité humaine.⁷

La dignité humaine et ses impératifs constituent l'origine, l'idée de base du concept de droits de l'homme. Mais la reconnaissance de leurs fondements de base prit un certain temps. Chaque avancée de la pensée humaine en ce sens fut l'objet tant de débats philosophiques, que d'exigences de liberté et de justice pour les opprimés, et ce à chaque moment de l'histoire des sociétés.⁸

Malgré des antécédents qui remontent à des temps fort reculés de l'histoire humaine, ce n'est que vers la moitié du XX^{ème} que les nations du monde, profondément ébranlées par les horreurs vécues lors de la II Guerre Mondiale et à la recherche de bases solides pour une paix durable, décidèrent de proclamer les droits de l'homme dans les premiers instruments juridiques internationaux de manière solennelle et univoque. Ainsi, les déclarations de 1948⁹ furent les tous premiers jalons de l'édifice autour duquel s'articulent toute une série de pactes et de conventions internationales qui aujourd'hui forment partie de l'intense activité visant à spécifier les droits et à améliorer les procédures internationales pour veiller à leur protection¹⁰. Cette action a trouvé dans les législations nationales une dense rétro-alimentation: dans certains cas, ces législations ont eu un caractère précurseur pour de nouveaux instruments internationaux, alors que dans d'autres elles ont dû être modifiées pour s'adapter aux textes internationaux¹¹.

Cette dynamique explique les avancées significatives dans le domaine juridique des droits de l'homme, dans lequel sont incorporés aussi bien les droits civils et politiques que sociaux déjà intégrés par de nombreux Etats, tout comme les droits reconnus à certains groupes spécifiques (femmes, enfants, peuples indigènes, handicapés par exemple) et explique la création de mécanismes juridiques et institutionnels visant à garantir le respect de ces droits.

Mais les documents internationaux adoptent les caractéristiques qui reflètent le contexte historique dans lequel ils furent signés. Dans le monde bipolaire de la Guerre Froide, les différents droits furent l'objet d'une confrontation idéologique de chacun des deux camps : les droits civils et politiques furent la bannière des pays capitalistes aux régimes libéraux et

⁷ Nikken, Pedro (1994). "El concepto de derechos humanos". In: *Estudios de Derechos Humanos*, Vol.I, IIDH.

⁸ Rodino, Ana María (1998). Présentation "Trabajar por la utopía: La educación en y para los derechos humanos".

⁹ Déclaration Américaine des Droits et Devoirs de l'Homme et Déclaration Universelle des Droits de l'Homme(10/12/48). http://www.iidh.ed.cr/Buscadores/Buscador_OEA.htm

¹⁰ Pour voir les principaux instruments de droits de l'homme signés depuis 1948, consulter: http://www.iidh.ed.cr/Buscadores/Buscador_UNU.htm

¹¹ Dans les pages suivantes, les sections 2.1, 2.2 et 2.3 suivent en lignes générales le document de Klainer, Rosa et Fariña, Mabel (2006), incorporant les contributions de l'Unité Pédagogique de l'IIDH.

démocratiques, alors que la priorité à donner aux droits économiques et sociaux fut le cheval de bataille des pays socialistes. D'où, comme résultat, la consécration de ces droits de façon séparée dans divers instruments juridiques. Et, par la suite, une tentative de classification plus ou moins rigide dans le cadre d'un débat sur la nature de chacun de ces droits, le rôle assigné à l'Etat pour leur garantie, et le caractère exigible ou pas, justiciable ou pas de chacune de ces catégories de droits.

Pourtant, un ensemble de libertés fondamentales fut rapidement perçu comme pouvant être exigible de façon immédiate, tandis que la formule « réalisation progressive » fut retenue en ce qui concerne les droits économiques, sociaux et culturels, invitant à l'idée que de profondes transformations sociales étaient requises comme préalable à leur mise en pratique. Cette séparation en deux catégories de droits donna pied à une vision atomisée et fragmentée des droits de l'homme, et à des positions quelque peu incongrues au plan pratique.

Combien de Gouvernements, sous prétexte de chercher une « réalisation progressive » de certains droits économiques et sociaux sans déterminer une période future précise, violent de façon systématique les droits civils et politiques. (...) Combien de Gouvernements trouvent refuge dans les conquêtes en faveur des droits civils et politiques pour nier es exigences posées par les droits économiques, sociaux et culturels. (...) Combien de Gouvernements de différentes parties du monde insistent sur la nécessité de “choisir”, de “donner priorité” et de “promouvoir” (certains droits), remettant à un futur indéterminé la réalisation des autres droits ?¹²

La persistance à l'époque actuelle de ces positions opposant un type de droits à d'autres — aussi bien dans les écrits de la doctrine qu'en matière de protection et de politiques publiques — témoigne de la dette que le mouvement des droit de l'homme maintient avec le concept d'intégralité des droits de l'homme — ce qui équivaut à dire: avec l'intégralité de l'être humain comme telle. Les droits de l'homme ne constituent pas un simple somme de droits, et c'est l'approche qu'ont retenu les différentes Conférences Mondiales de Droits de l'homme de 1968 à Téhéran et de 1993 à Vienne, qui proclament haut et fort que *les droits de l'homme son universels, indivisibles, en interrelation et interdépendants*. Cela signifie non seulement qu'ils s'étendent au bénéfice de toute l'humanité, sans exclusions, mais aussi que le non- respect d'un type de droits affecte nécessairement l'exercice des autres droits.

Depuis la perspective éducative, la question de savoir si cette question est ou non pertinente pour notre région se pose avec une acuité certaine. En Amérique Latine Latina, les derniers siècles ont été marqués para les luttes pour l'indépendance, la démocratie et le développement socio-économique. Un chemin ardu encore long à parcourir. Pendant le XXème siècle, la plupart des nos pays ont vécu de longues périodes de démocratie précaire, en alternance avec celle de dictatures sanglantes qui mirent entre parenthèse les libertés fondamentales — notamment les droits civils et politiques— et qui adoptèrent des mesures économiques sociales dont l'effet principal fut de saper les économies productives, nier les droits sociaux et contribuer à l'iniquité et à l'exclusion politique de vastes secteurs de la population nationale. Les années 80 furent celles qui placèrent les droits de l'homme au cœur des revendications prioritaires pour obtenir une restitution de la démocratie formelle qui, en l'espace de quelques années, s'étendit à l'ensemble du continent. La récupération de la vigueur effective des droits civils et politiques

¹² Cançado Trindade, A.A. (2003) Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos, Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor, Vol. I, Cap. IX, pág. 489 (traducción de Kleiner, Rosa et Fariña, Mabel, 2006). Traduction libre du texte au français (Note du Traducteur, ci après NDT).

signifia un grand pas en avant, mais insuffisant pour parvenir à l'effectivité des droits de l'homme entendus dans un sens plus intégral.

Les libertés fondamentales et la démocratie formelle constituent une conquête ne pouvant faire l'objet d'aucune renonciation et une condition nécessaire à toute transformation. Mais si l'affirmation des années 80 fut que démocratie et respect des libertés étaient indispensables pour le développement et la justice sociale, la décennie suivante montra que sans développement économique et équité au plan social, il était illusoire de prétendre à un plein respect à la vie, à la liberté des personnes ou à la réalisation de la démocratie au-delà de ses aspects purement formels. C'est-à-dire qu'enfin conscience était prise de la place fondamentale qu'occupent le social et l'économie pour la jouissance pleine et effective de tous les droits de l'homme.

2.2 Une conception intégrale et multidimensionnelle des droits de l'homme

L'interdépendance des droits de l'homme est un fait aussi irréfutable que l'interdépendance des aspects de la vie humaine. Et de même que la vie humaine même, leur pleine réalisation exige un travail soutenu de transformation historique. A l'heure actuelle, les droits de l'homme ne peuvent être conçus sans deux conditions simultanées:

- La démocratie, entendue non seulement comme une forme d'organisation d'un gouvernement, mais aussi comme garantissant la participation pleine et active de tous dans l'espace public, et
- Le développement économique et social, entendu non seulement comme une croissance quantitative de variables économiques et sociales, mais aussi comme garantissant une distribution plus juste et plus égalitaire des biens matériels et culturels.

En synthèse, droits de l'homme, démocratie et développement se renforcent mutuellement car ils sont interdépendants ¹³, de la même manière que le sont les différents types de droits.

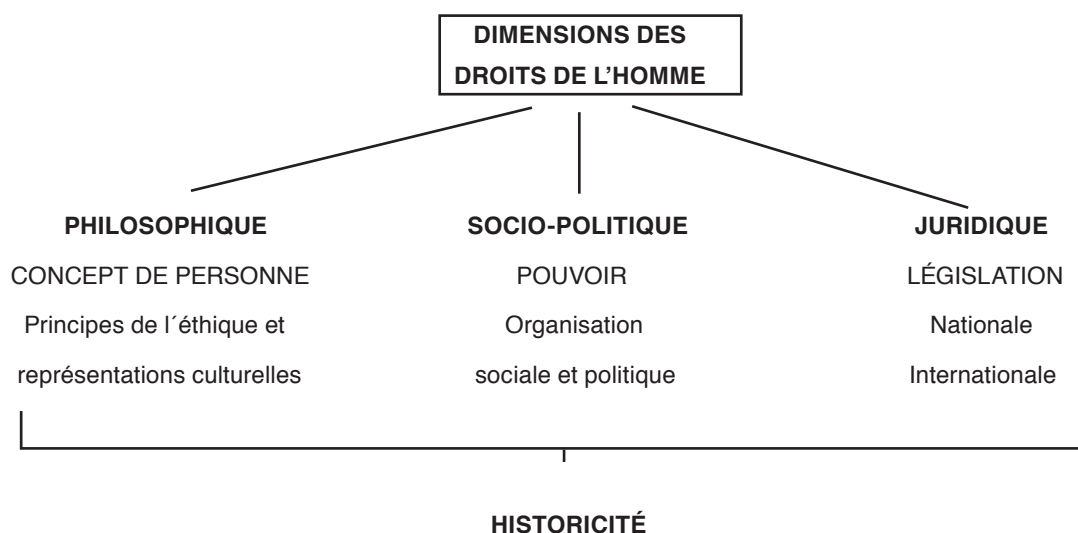
Cela implique une révision des définitions traditionnellement utilisées pour les termes de démocratie et de développement. Au cours des travaux préparatoires à la Conférence Mondiale des Droits de l'Homme de Vienne (1993), par exemple, la satisfaction des nécessités de base des être humains fut identifiée comme faisant partie des éléments essentiels de la démocratie, avec l'existence de certaines institutions de gouvernementales et le respect des libertés fondamentales: alimentation, habitat, vêtement, éducation, travail. La démocratie ainsi conçue répond aux exigences de la totalité des droits de l'homme: droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels. Dans le même temps, des spécialistes affirment que tout comme a été précisé un noyau dur pour les droits civils et politiques, il est possible d'identifier des droits économiques, sociaux et culturels insusceptibles de dérogation (droits indérogeables), qui en conséquence, ont un caractère exigible et justiciable.

La contribution incessante des juristes est loin de combler la question. Ils transmettent au langage spécialisé (relatif à la création et à l'application des lois) les résultats de débats qui surgissent de visions, d'intérêts et d'aspirations de divers secteurs de la société. La définition théorique et la réalisation pratique des droits de l'homme intéressent toutes les personnes et influent sur tous les aspects de la vie humaine.

Lorsque l'on fait référence à l'éducation aux droits de l'homme, il est important de ne pas perdre de vue que ceux-ci se situent au croisement de plusieurs dimensions:

¹³ «...la pauvreté extrême et les inégalités économiques et sociales sont les ennemies de la consolidation et de la stabilité de la démocratie représentative dans l'hémisphère». Cançado Trinade, A.A., op. Cit., Vol. II, Cap. XII, pág. 213 (traduction de Klainer et Fariña, 2006). Traduction libre au français de la version en espagnol (NDT).

- Une *dimension philosophique (les idées)* qui se traduit à deux niveaux: (a) au sens strict, la philosophie offre les principes et procédures qui constituent le socle des droits de l'homme et une éthique, et (b) au sens large, les conceptions circulant au plan des représentations culturelles et des croyances qui sont à la base des pratiques sociales. Cette dimension philosophique constitue le fondement du concept de personne, de la valeur de la dignité humaine, et des exigences qui en découlent en ce qui touche aux relations entre les personnes.
- Une *dimension socio-politique (la réalité sociale)*, c'est-à-dire, un mode d'organisation économique, sociale et du pouvoir, créant les conditions pour la pleine réalisation des droits de l'homme. Elle exprime les limites, les conditions requises et les contrôles prévus à l'exercice du pouvoir au sein de l'organisation sociale afin de préserver la dignité et les droits de la personne.
- Une *dimension normative (les textes juridiques)* qui instrumentalise au plan juridique la défense des droits de l'homme, leur légitimation dans le domaine public, et l'adéquation des législations nationales et la tâche éducative. Cette dimension consacre les limites, les conditions requises et les contrôles prévus pour freiner le pouvoir socio-politique ainsi que les garanties protégeant les droits de la personne.
- Une *historicité (les processus de la pensée et le changement social)* traversant les autres dimensions et permettant de comprendre les droits de l'homme non pas comme un dessein de la nature ou une abstraction statique, mais comme une longue conquête des êtres humains au cours de l'histoire de l'humanité et un processus de construction du social.



Les droits de l'homme constituent un phénomène complexe et dynamique – dans leur conception et leur réalisation – au centre d'un problème aussi bien éthique que politique et juridique, et réclamant des transformations profondes aux sociétés. Actuellement, ils se sont transformés en un champ d'action où les intérêts, les aspirations et les nécessités des personnes et des groupes s'articulent autour de la définition des lignes d'action face aux urgences du présent et aux modèles pour le futur de l'humanité.

Pour cette raison, même si l'école n'est pas la seule institution chargée de former en matière de droits de l'homme, elle a une responsabilité qu'elle ne peut déléguer pour ce qui est de la

promotion et de la légitimation des principes autour desquels s'articulent les liens sociaux et politiques. L'école joue un rôle central dans la construction de compétences sociales permettant à chaque personne de s'assumer comme sujet de droits et de défendre ses droits dans l'espace public. En d'autres mots, elle garantit la concrétisation du droit à être formé aux droits de l'homme.

2.3 Droits de l'homme, école et manifestations dans les plans d'études

Les consensus consacrés dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1948) et les instruments internationaux postérieurs, Protocole de San Salvador inclus, au plan inter-américain, légitiment tous l'importance du cadre scolaire comme espace privilégié pour la réalisation des droits de l'homme. Une double relation est ainsi établie: *l'éducation est un droit que les Etats doivent garantir et, à la fois, l'un des objectifs de l'éducation est le plein développement de la personne humaine et le renforcement du respect des droits de l'homme.*

Éducation et droits maintiennent ainsi une relation étroite et contribuent mutuellement à leur propre définition. Les droits de l'homme, en donnant une finalité à l'éducation contribuent à définir ses buts et ses contenus (les connaissances, les valeurs et les pratiques que la société aspire à développer dans les nouvelles générations) et la distinguent d'autres formes d'apprentissage qui lui ressemblent certes, mais sont distinctes (la simple socialisation, la transmission exclusive de l'information, ou le simple contrôle social). Par ailleurs, l'éducation, cette fois-ci considérée comme domaine de la construction de sens et de reconstruction de légitimité, contextualise et définit les droits de l'homme, en les distinguant des discours abstraits et de proclamations bien souvent éloignées de la réalité.

La vision éducative de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme s'est vue amplifiée avec les principes de la Convention relative aux Droits de l'Enfant (1989), instrument juridique qui jouit de la plus large reconnaissance de par le monde. La Convention définit comme enfant tout être humain ayant moins de 18 ans. Elle crée les conditions pour établir de façon claire et explicite que les enfants, (garçons et filles) et adolescents ont droit à la citoyenneté – qui ne se limite pas seulement à la possibilité formelle d'exercer le droit au suffrage — et incite à la reconnaissance croissante de la participation décisionnelle des enfants et des adolescents comme partie intégrante de la citoyenneté. La Convention introduit de plus la *doctrine de la protection intégrale*, qui écarte la protection de mineurs envisagée sous la forme de l'assistanat à ceux qui s'exposent à un risque social au profit d'une protection plus intégrale du respect et de l'exigibilité des droits des mineurs.¹⁴

L'éducation a une fonction définie par *l'Etat* mais fait aussi partie de *la société* et se trouve donc fortement pénétrée par les caractéristiques et les problèmes de celle-ci. Au sein des pratiques de la société sont recréées les contradictions du contexte et sont confrontées les diverses visions sur la réalité (sur les droits, sur les valeurs, sur la citoyenneté). C'est pour cette raison que l'école et chacun de ses agents ne peuvent éviter leur rôle de formateur de principes et de valeurs liées aux droits de l'homme et à la démocratie. Ils les exercent, de façon positive ou négative, qu'ils en soient ou non conscients, parce que dans chacune de leurs actions, ils

¹⁴ Krautkopf, Dina (2006). Contribuciones al presente documento desde la perspectiva de la sicología evolutiva y el desarrollo psico-social de la adolescencia. Pour un traitement plus ample de la question, nous renvoyons le lecteur à l'Annexe III.

transmettent bien plus que les contenus explicites des programmes scolaires ; ils transmettent aussi des valeurs et des attitudes, des *modèles et des conduites*.

L'action de l'école connaît cependant des limites, car l'enseignement des droits de l'homme ne dépend pas exclusivement de l'éducation formelle. D'une part, de nombreux autres agents sociaux y participent en transmettant des informations et des croyances, des valeurs et des modèles de conduite (par exemple, la famille, les médias et les dirigeants sociaux et politiques). Un ordre social est également requis pour garantir aux personnes les conditions minimales qui définissent l'inclusion matérielle et symbolique dans une société (alimentation, habitat, travail, santé, entre autres). Une situation déficitaire de ces aspects réduit de façon significative la portée de toute action d'une institution éducative, qui ne peut ni les remplacer, ni tenter d'y remédier par elle seule.

Nonobstant, l'école peut contribuer de façon substantielle à la formation de personnes capables de comprendre les droits de l'homme et leur valeur intrinsèque, de reconnaître le sens et les principes sous-jacents et de les défendre. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de concevoir aussi l'institution éducative comme un vecteur transmettant un regard unique sur la réalité, et de la transformer en un espace où, à partir de *principes et méthodologies congruentes avec les droits de l'homme*, on puisse y puiser les connaissances, les aptitudes et les capacités nécessaires pour analyser la réalité de façon autonome et critique, et permettre une rencontre et une confrontation des différentes visions du monde conformément aux règles démocratiques et aux procédures éthiques.

L'éducation aux droits de l'homme est présente à tout stade de la vie scolaire et peut se manifester dans le cursus explicite, le cursus nul et le cursus occulte. Dans le cursus explicite, les droits de l'homme se manifestent dans les objectifs et les contenus des plans d'études. Le cursus nul se réfère aux contenus qui, pour une raison ou une autre, ont été vidés de leur contenu ou évincés du programme officiel. Enfin, le cursus occulte fait référence aux messages provenant de la culture scolaire et des relations institutionnelles et interpersonnelles quotidiennes entre les différents acteurs, en incluant celles que l'institution éducative établit avec la communauté dans laquelle elle opère – avec les familles, le quartier, et les organisations communales. Comme on peut donc le constater, il est inexact de parler d'un cursus scolaire; pour être précis, il faudrait plutôt se référer aux *diverses manifestations du cursus*.

Si l'éducation aux droits de l'homme baigne le monde scolaire dans son ensemble, une tâche plus ardue, englobant l'ensemble des différents niveaux institutionnels afin de donner cohérence à cette présence s'impose : celle ayant pour objectif fondamental l'insertion expresse des contenus de droits de l'homme dans le cursus scolaire.

Le cursus scolaire est l'expression politique d'un consensus sur la légitimité des connaissances qui doivent être à la portée de tous. L'insertion d'un thème dans le cursus présume de la valeur qui lui est accordée et reconnue comme aspiration formative de l'ensemble des habitants d'une région ou commune. Afin que cela ne se limite point à une simple formalité (un nom de plus dans une liste de thèmes), les contenus doivent s'exprimer dans des plans et des programmes, dans des textes d'étude, dans des méthodologies de l'enseignement, dans des matières didactiques et dans les systèmes d'évaluation. Mais plus important encore, ils doivent être inclus dans les programmes de formation des enseignants, car ce sont eux qui, en définitive, construisent le cursus réel à l'intérieur de chaque classe.

Pendant les quinze dernières années, l'éducation aux droits de l'homme a commencé à s'insérer dans les programmes scolaires des pays latino-américains, de manière lente mais croissante¹⁵. Des espaces nouveaux au sein de ces programmes ont été gagnés, spécialement dans des matières comme les sciences sociales ; ou encore comme thème transversal, lié au problème de la perspective de genre, de la diversité ethnique et multiculturelle, de l'environnement, de la santé, de l'éducation sexuelle, et de l'éducation pour la démocratie¹⁶. Mais il reste encore à préciser l'identité du thème, lui octroyer des contenus et des lignes d'action spécifiques orientant le travail de l'école dans cette matière, tout en respectant les diverses modalités des systèmes éducatifs, l'organisation des cycles, les disciplines et les contenus programmatiques de chaque pays. C'est en ce sens que le présent document prétend apporter une contribution substantielle et spécialisée.

2.4 L'objet de l'éducation aux droits de l'homme

Afin de définir le sens à donner à l'éducation aux droits de l'homme, l'IIDH s'inspire des principes contenus dans les documents internationaux en la matière; les développements théoriques de la jeune discipline de la Pédagogie des Droits de l'homme, et les apprentissages dérivés des expériences dans ce domaine provenant de diverses parties du monde, et tout spécialement d'Amérique Latine — parmi lesquelles les nombreuses expériences menées par l'Institut même durant plus de 25 ans en matière éducative, en association avec diverses entités nationales, publiques et civiles¹⁷.

Le but ultime de l'éducation aux droits de l'homme est la construction de sociétés où la dignité humaine soit pleinement respectée.

Dénoncer ou sanctionner les abus est loin d'être suffisant : il faut aussi chercher à les éviter. Et c'est dans la mesure où chaque personne apprendra à s'assumer comme un sujet de droits qu'elle sera capable de les exercer et de les faire valoir et, à la fois, de respecter et de défendre l'exercice de ces droits par d'autres personnes. L'éducation aux droits de l'homme est un moyen pour promouvoir une telle reconnaissance et une telle défense et, partant, un *instrument concret de prévention de violations futures des droits de l'homme*. Dans le même temps, elle facilite la coexistence pacifique et démocratique, toujours plus respectueuse de la vie humaine et des libertés individuelles, tout en étant inclusive, égalitaire, juste et solidaire pour tout un chacun —en définitive: plus humaine. Ainsi comprise, elle constitue aussi un puissant *moteur de transformations individuelles et sociales*.

Dans cette longue quête de *l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et les Nations*, tel qu'explicité dans le Préambule de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme—, l'éducation aux droits de l'homme se prête à plusieurs buts simultanés, en consonance avec le caractère multidimensionnel du concept même de droits de l'homme¹⁸. Il s'agit des buts

¹⁵ Les portées – mais aussi les limites— de cette incorporation dans les 19 pays signataires du Protocole de San Salvador sont analysées dans les quatre éditions successives du *Rapport Inter-américain sur l'Éducation aux Droits de l'homme*, recherche que l'IIDH réalise depuis 2002. Ceux-ci peuvent être consultés à la page suivante : http://www.iidh.ed.cr/informes_i.htm

¹⁶ Voir *II Rapport Inter-américain de l'éducation aux Droits de l'homme. Développement en le plan d'Études et les livres de textes* (2003, en espagnol). IIDH, San José, Costa Rica.

¹⁷ Les sections 2.4. et 2.5. se basent sur le document de l'Unité Pédagogique de l'IIDH (2004), *La dimensión pedagógica de la educación en derechos humanos*. El modelo educativo del IIDH, et sur les travaux de Rodino, Ana María (2001, 2003 et 2006).

¹⁸ Cf. Section 2.2. de ce document.

généraux, recteurs, que partage tout programme particulier aspirant à éduquer aux droits de l'homme (et qui devra définir, au moment de son élaboration, ses objectifs propres en fonction des destinataires et du contexte dans lequel il s'inscrira). Ces buts peuvent être compris comme les horizons vers lesquels diriger toute action éducative : ils ne devront jamais être ignorés, sous peine de faire perdre le nord à cette action.

Buts de l'éducation aux droits de l'homme	
Ethiques	Former en matière de valeurs de nature universelle sous-jacentes aux notions de dignité et de droits de la personne.
Critiques	Former en matière de capacité d'analyse et d'évaluation de la réalité avec des paramètres d'évaluation et d'objectifs des droits de l'homme. C'est-à-dire, former les sujets afin qu'ils exercent un sens critique d'eux mêmes et des différents contextes d'action – des plus proches et immédiats aux plus distants et médiats.
Politiques	Former en matière d'engagement actif pour modifier les aspects de la réalité – d'ordre individuel ou social – nuisant à la réalisation effective des droits de l'homme. C'est-à-dire former afin de concevoir les changements sociaux nécessaires et pouvoir les réaliser.

L'éducation aux droits de l'homme constitue donc un travail éthique, critique et politique, situé dans un contexte réel et concret, et, à la fois, une démarche militante pour la construction de contextes désirés.

Aussi, afin d'être plus précis, on devrait la dénommer "éducation aux et pour les droits de l'homme et la vie en démocratie". Même si dans l'usage courant, on tend à abréger cette dénomination, l'expression complète met en relief que sa finalité est de former *une philosophie* – la reconnaissance des droits de l'homme – *pour aboutir à des pratiques concrètes* d'action et de relations entre sujets qui se respectent les uns et les autres comme sujets égaux en dignité et en droit, et qui se comportent de façon autonome, critique et responsable, guidés par des principes éthiques et solidaires.

2.5 Les contenus de l'éducation aux droits de l'homme

Sélectionner les contenus pour n'importe quel programme particulier d'éducation aux droits de l'homme suppose mettre de la « chair » à ce squelette conceptuel à fins éducatives. C'est pour cette raison qu'il faut distinguer des **niveaux de contenus** distincts, que l'on pourrait visualiser de façon métaphorique comme des couches successives de spécificité croissante. Nous avons identifié au moins trois de ces niveaux, que nous appellerons pour faire simple, "macro", "mezzo" et "micro" contenus:

- Les **macro-contenus** correspondent au niveau le plus général et inclusif, constitué par les grandes catégories de composantes indispensables pour la formation recherchée. Dans le cas qui nous occupe, ces composantes doivent obligatoirement relever de domaines distincts (cognitif, affectif et pragmatique) afin de répondre à l'intégralité et au caractère

multidimensionnel aussi bien de l'objet de connaissance (les droits de l'homme et la vie en démocratie) que les buts poursuivis (éthiques, critiques et politiques).

- Les **mezzo-contenus** impliquent une première sélection de contenus particuliers donnant un sens aux classes ou aux catégories définies au plan macro. Nous nous trouvons alors sur le terrain des savoirs spécifiques, ceux contruits en temps présent par les disciplines abordant notre objet de connaissance –savoirs toujours provisoires et en constante évolution. Ce terrain constitue l'espace permettant de situer les connaissances accumulées par l'histoire, les grands axes thématiques, les concepts, l'histoire de (des) discipline (s), les arguments et les polémiques des théoriciens ou des chercheurs, les dilemmes et les problématisations, les perceptions critiques et les tensions qu'elles provoquent, ainsi que les capacités instrumentales exigeant la mise en pratique des différents savoirs.
- Les **micro-contenus** représentent quant à eux un niveau plus spécifique et précis, correspondant à une sélection opérée selon les particularités de chaque contexte d'enseignement (national et local) et des destinataires concrets, analysés de la façon la plus individualisée possible.

Il faut garder à l'esprit que, sans préjuger de leurs particularités, ces deux derniers niveaux de contenus ne doivent pas constituer une simple juxtaposition ou addition d'information. Tout au contraire, ils se doivent d'ordonner un réseau de significations articulées, dont l'organisation est conçue pour guider les participants au processus éducatif – toujours situés dans des contextes temporels et spatiaux déterminés- afin d'appréhender et donner un sens par eux même au champ du savoir des droits de l'homme et de la démocratie.

Les **macro-contenus** de l'éducation aux droits de l'homme englobe les trois ordres ou catégories de composantes, de nature diverse, mais toute aussi importante les une des autres et complémentaires:

- **Information et connaissances** sur les droits de l'homme et la démocratie.
- **Valeurs** servant de fondement aux principes et à au caractère normatif des droits de l'homme et de la démocratie, et **attitudes** cohérentes avec ces valeurs (ou **prédispositions**, comme les appelle la littérature en anglais consacrée à l'éducation aux droits de l'homme), et
- **Aptitudes ou capacités** pour mettre en pratique de manière efficace les principes de droits de l'homme et de démocratie dans la vie de tous les jours.

Cette perspective de l'éducation aux droits de l'homme est **holistique**, puisque intégrant de façon articulée les diverses dimensions d'un objet complexe –*les droits de l'homme*–, fidèle reflet des dimensions de la personne *sujet de ces droits*. Aussi, les macro-contenus peuvent être considérés comme faisant partie de deux perspectives en relations et inséparables : les deux faces d'une même monnaie :

- Considérés du point de vue de l'objet de la connaissance, il s'agit des dimensions du concept de droits de l'homme se rattachant à la construction sociale opérée (et qui continue de l'être) par les développements de l'histoire de l'humanité : le processus éducatif cherche précisément à reconstruire ces dimensions pour mieux les comprendre (voir section 2.2)
- Considérés cette fois du point de vue du sujet auquel il est destiné, il s'agit de dimensions que le processus éducatif cherche à appeler et à mobiliser;

Information et connaissances	Valeurs et attitudes	Aptitudes ou capacités pour l'action
En tant qu'objet de connaissance (les DDHH comme construction sociale): Dimension historique, socio-politique et normative	En tant qu'objet de connaissance (les DDHH comme construction sociale): Dimension axiologique et éthique	En tant qu'objet de connaissance (les DDHH comme construction sociale): Dimension de la pratique, individuelle et sociale
Pour le sujet cognitif: Dimension cognitive	Pour le sujet cognitif: Dimension affective et morale	Pour le sujet cognitif: Dimension pragmatique ou des procédés

Quelque soit le programme particulier cherchant à éduquer en droits de l'homme (qu'il s'agisse de l'éducation formelle ou non formelle, et quelque soit le groupe de destinataires), celui-ci devra élaborer et conduire des processus facilitant l'enseignement-apprentissage de ces trois catégories de contenus, en faisant appel à des méthodologies s'accordant à la nature spécifique de chacune.

Le cadre relatif aux plans d'études à caractère général (macro-programme) que nous présentons à continuation (tout comme le schéma concernant les plans d'études de niveau intermédiaire (« mezzo-contenus ») qui sera suggéré pour travailler avec des groupes dont l'âge se situe entre les 10-14 ans), reprend, développe et instrumentalise les conceptualisations et les lignes d'actions énoncées dans plusieurs documents internationaux. Parmi ceux-ci, la *Déclaration et le Programme d'Action* de la Conférence Mondiale des Droits de l'Homme de Vienne (1993); la *Déclaration et les lignes d'action de la Décennie des Nations Unies pour l'Education dans le domaine des Droits de l'Homme* (1995); le *Rapport "L'éducation enferme un Trésor"*, élaboré pour le compte de l'UNESCO par la Commission présidée par Jacques Delors (1996)¹⁹, et le *Programme Mondial des Nations Unies pour l'Education aux Droits de l'Homme* (2005-2007).

La table suivante explicite de manière plus détaillée ce que chaque composant ou catégorie de macro-contenus devrait comporter.

¹⁹ A noter que les catégories des macro-contenus coïncident avec les objectifs éducatifs d' "apprendre à connaître", "apprendre à être", "apprendre à faire" et "apprendre à cohabiter" recommandés par le Rapport Jacques Delors.

Macro-contenus de l'éducation aux droits de l'homme

Information et connaissances	Valeurs et attitudes	Aptitudes ou capacités pour l'action
Enseignement au plan compréhensif de: Concepts: grille d'analyse, principes, standards, logique de l'argumentation, débat de positions idéologiques, etc. Histoire: origine, évolution et succès significatifs en faveur de la reconnaissance et le respect –ou la violation– des droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de Droit dans le monde, la région et le pays: contexte, antécédents, influences, acteurs, résultats, effets, conséquences, etc. Normes: instruments de droits de l'homme, documents internationaux et régionaux de diverse nature et effet juridique, législation nationale, etc. Institutions : instances de protection de droits - nationales, régionales et universelles -, structure, fonctions, procédures, etc.	Formation dans l'appréciation et la disposition à agir en conformité avec les principes universels qui sont à la base des concepts de dignité et des droits de la personne. Le noyau central des valeurs s'exprime dans les instruments de droits de l'homme adoptés par la communauté internationale: • Vie et intégrité personnelle • Dignité humaine • Identité • Liberté et responsabilité • Egalité et non-discrimination • Justice et équité • Solidarité et coopération • Participation • Pluralisme • Développement humain • Paix • Sécurité	Développement de compétences nécessaires à l'exercice plein des droits de l'homme et de la pratique de la démocratie: • Pour la pensée critique • Pour la communication et l'argumentation efficace • Pour la participation et le travail en association

En synthèse: éduquer en droits de l'homme implique le développement du **savoir**, du **vouloir** et du **pouvoir agir** en faveur de la défense des droits de l'homme et des principes démocratiques. C'est un travail qui mobilise l'intellect, les sentiments et la volonté des personnes. Une action intégrale, tout comme, ... l'être humain.

2.6. Principes relatifs à la sélection de contenus spécifiques ²⁰

L'univers des contenus spécifiques relatif aux droits de l'homme et à la démocratie est extrêmement large, raison pour laquelle une sélection rigoureuse des thèmes est nécessaire afin de garantir un enseignement efficace pour le groupe et le contexte dans lequel il s'opère. Il s'agit là d'une question très présente pour toute action éducative, mais qui se pose avec une acuité particulière lorsqu'il s'agit de contenus nouveaux et complexes, intégrant plusieurs savoirs, visions et méthodes provenant de plusieurs disciplines – dans notre cas, la philosophie, la sociologie, la psychologie, l'histoire et le droit, pour n'en citer que quelques-unes. Les résultats peuvent être aussi variés que les contextes dans lesquels ils sont attendus.

Mais au-delà de la diversité, toujours possible, on se devra de préserver le caractère intégral et indivisible des droits de l'homme au moment de sélectionner les contenus spécifiques des programmes d'enseignement. Afin de satisfaire à cette exigence, Abraham Magendzo²¹ propose de suivre trois grands principes:

- **Principe d'historicité sociale:** la connaissance sur les droits de l'homme est une connaissance historique et qui doit être mise en contexte du point de vue social: c'est-à-dire sujette à des changements et à différentes connotations en fonction des lieux et des moments où elle s'inscrit. Par exemple, l'importance accordée aujourd'hui aux droits de l'homme diffère de celle qu'ils pouvaient avoir il y a 50 ans, de même que diffèrent les problèmes mettant en jeu les droits de l'homme, et les contextes dans lesquels ils s'articulent. Si l'on prétend répondre à la pertinence et à l'importance des droits de l'homme pour les élèves, l'historicité contextuelle constitue en soi un critère fondamental.
- **Principe de reconstruction de la connaissance:** les droits de l'homme constituent un savoir dont la rationalité s'inscrit dans l'expérience personnelle et collective du sujet qui apprend : c'est-à-dire qu'elle se reconstruit pour ce qui est de sa signification et de sa systématisation à partir de la propre expérience des élèves. Les contenus pédagogiques que l'on doit alors inclure sont ceux capables de provoquer chez les élèves un nombre important de significations en quantité mais aussi en qualité, en fonction de leur développement évolutif, de leurs expériences et de leurs pré concepts.
- **Principe d'intégration:** En consonance avec les principes antérieurement cités, naît l'idée de choisir parmi ces contenus ceux permettant une interrelation plus facile avec des concepts de divers domaines de la connaissance et un lien plus effectif avec le vécu et les expériences des élèves : c'est-à-dire des contenus qui aident à la construction d'un ensemble articulé et progressif de significations qui reflétant l'intégralité de la vie humaine.

Ces principes permettront de sélectionner et d'organiser les mezzo et micro contenus de tout programme d'éducation aux droits de l'homme. Mais avant de le faire, il est nécessaire de réfléchir sur les caractéristiques particulières de ces contenus dans le contexte scolaire.

²⁰ Les sections 2.6 et 2.7 reprennent pour l'essentiel le document de Klainer, Rosa et Fariña, Mabel (2006).

²¹ Magendzo K, Abraham, *Currículo, escuela y derechos humanos. Un aporte para los educadores*. PIIE et Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 1989. Pág. 28-35

2.7. Caractéristiques des contenus spécifiques de l'éducation aux droits de l'homme

Les contenus scolaires et de formation des enseignants coïncident en général avec les connaissances des divers disciplines (mathématiques, biologie, histoire, géographie, etc.) dont les cadres conceptuels et méthodologiques, validés par les spécialistes, sont transposés à l'enseignement.

Les droits de l'homme constituent un savoir incluant des contenus aux caractéristiques différentes de celles d'autres savoirs. Par exemple, il est important d'avoir à l'esprit, au moment de décider de la modalité de leur insertion dans le cursus, le choix des méthodologies et des techniques d'apprentissage, et considérer également les exigences que cela signifie pour la formation des enseignants. Dans les développements qui suivent, seront examinés certaines des caractéristiques de ces contenus:

- ***Pluridisciplinarité et polysémie***

Les contenus relatifs aux droits de l'homme sont composés de concepts polysémiques et objet de débats, car provenant de plusieurs disciplines (philosophie, sciences sociales, juridiques, politiques, entre autres) et parce qu'à l'intérieur même de chaque discipline, ils sont l'objet d'interprétations variées. Ces caractéristiques exposent leur enseignement à un certain nombre de risques, comme par exemple un traitement centré sur les aspects essentiellement formels des concepts, les vidant ainsi de leurs significations ; ou encore, comme exemple de risque encouru, une réduction à une simple confrontation d'opinions et de commentaires sur des épisodes de la vie réelle, faisant ainsi perdre à toute validité à l'enseignement entendu comme espace public pour la construction de la connaissance. Afin de réduire l'importance de ces risques, les programmes d'enseignement doivent comprendre les diverses perspectives et théories en la matière, que les mêmes enseignants doivent être en mesure de connaître et d'introduire dans l'enseignement.

D'un autre côté, les concepts de droits de l'homme sont susceptibles d'adéquations quant à leurs significations, sans oublier que leur application prend place au sein d'une réalité souvent conflictuelle, impliquant inexorablement un choix, une prise de positions reposant sur une argumentation rationnelle, une information valide et des références théoriques.

- ***Tensions et conflits***

Le conflit est inhérent aux contenus relatifs aux droits de l'homme. Aussi bien dans la théorie que dans la réalité, des tensions surgissent entre la liberté et l'égalité, entre les intérêts collectifs et les intérêts privés, entre le bien commun et le bien individuel, entre la liberté et l'ordre. Cette conflictivité répond aux thèmes en relation directe avec les droits de l'homme –comme la liberté, la démocratie, les conditions dignes de vie, l'exclusion, entre autres – et entrent en jeu des intérêts et des visions diverses, souvent opposées.

Dans la réalité sociale, la mise en pratique des droits des individus produit de fortes tensions: le droit de circuler librement est affecté lors de manifestations dans les rues; le droit d'admission à un établissement privé s'oppose au droit à la non-discrimination; quand les ouvriers occupent une entreprise sur le point de fermer, invoquant leur droit au travail, ils défient simultanément le droit à la propriété des propriétaires de l'usine; lorsqu'on permet que les travailleurs se syndicalisent, mais que l'on régleme les limites à leurs actions revendicatives; quant on proclame le droit à la libre expression et information tout en établissant des limites pour des raisons de sécurité. Les exemples sont aussi variés que les situations où les droits de l'homme

sont objet de discussion, débat quasi-permanent (et en cela, nous ne faisons pas seulement référence aux régimes autoritaires).

Il est alors facile de comprendre que le traitement de ces thèmes produise en classe des conflits face auxquels l'enseignant qui y est souvent confronté se demande: comment limiter le respect démocratique d'opinions divergentes dans le contexte de l'enseignement ? Que faire face à des situations d'injustice au sein du même établissement? Comment traiter des thèmes par nature même polémiques? Est-il possible d'enseigner des thèmes comme ceux-ci sans se risquer à un parti pris du point de vue idéologique? L'enseignant encoure-t-il le risque d'être considéré comme partial s'il manifeste ses propres convictions sur de tels sujets?

Ces questions et bien d'autres déplacent les enseignants du terrain ferme du savoir validé et univoque vers un autre plus mouvant, car elles exigent d'eux qu'ils prennent certaines positions face à la réalité. La réponse ne consiste pas à fuir la réalité. Les conflits sont inhérents aux droits de l'homme : tenter de les supprimer reviendrait à annuler la dimension humaine pour les convertir en rhétorique juridique ; et aussi, d'une certaine manière, à nier la réalité même.

De plus, présenter le caractère conflictuel des droits de l'homme à l'heure de les enseigner n'implique en aucune façon une renonciation quelconque à des principes, ni à les placer dans le domaine du « réfutable ». Bien au contraire, cela permet d'interpeller les étudiants (et s'interpeller soi-même) sur leurs opinions et leurs préjugés, et de les analyser à partir des connaissances rattachées aux droits de l'homme. Présenter différentes interprétations de la réalité, et identifier les principes de bases utilisés pour y parvenir et les conséquences de chacun d'eux, permet de faire prendre conscience des positions adoptées par chacun, de mieux comprendre une société, lui donner un sens, et d'agir de manière responsable.

- ***L'historicité des concepts***

Tout concept fondamental pour l'enseignement des droits de l'homme, (citoyenneté, Etat, démocratie, etc.) correspond à des constructions historiques sujettes à des redéfinitions pouvant varier en fonction des contextes sociaux. Prendre en compte le caractère historique des idées et des faits, ne signifie pas que l'on renonce à l'universalité des principes que l'on énonce, pas plus qu'au postulat des droits de l'homme comme un tout indivisible. Mais au contraire contextualiser chaque information ou concept en le replaçant dans le contexte social et culturel qui l'a vu naître et qui lui a insufflé tout son sens et sa portée. Le contenu actuel de concepts tels que « homme libre » ou « égalité » n'est pas celui du XV^{ème} siècle ou du XVII^{ème}. On ne peut davantage comprendre les préjugés raciaux sans analyser l'histoire des sociétés dans lesquels ils ont vu le jour, ni expliquer la consécration des droits de l'homme sans connaître les luttes dont ils résultent.

Incorporer une histoire des droits de l'homme dans le cursus est loin d'être suffisant. Il faut aussi tenir compte de l'historicité des concepts, et aborder les contenus de ceux-ci à partir d'une conception intégrale de l'être humain, entendu comme partie intégrante d'une société et capable de la transformer (et de se transformer). Cette conception est d'autre part celle de l'essence même des droits de l'homme.

- ***Les principes et la réalité sociale***

Les droits de l'homme sont présents dans toutes les situations sociales, des plus quotidiennes et routinières à celles relatives aux conflits internationaux, spécialement lorsque la réalité nous présente toute une série de pratiques peu conformes aux principes de la dignité humaine. Il arrive que la réalité ne se comporte pas toujours et ne s'organise pas non plus conformément à

ces principes. Alors, à quoi bon servent ces principes ? C'est justement l'existence et la légitimité sociale des droits de l'homme qui permet de dénoncer leurs violations et d'agir pour tenter de changer cette réalité ²².

Les principes et les concepts se rattachent à la réalité de différentes manières: il s'agit d'instruments d'analyse et d'évaluation de situations sociales; ils s'agit aussi de modes de légitimation de toute action entreprise en défense des droits de l'homme, et de source d'inspiration de divers texte de droit positif (pactes, conventions) servant de grille pour analyser, juger et comprendre les réalités concrètes sociales particulières.

Pour cette raison, les droits de l'homme sont une connaissance conceptuelle partant de la réalité pour aboutir à l'action. Comme nous avons eu l'occasion de le formuler en rappelant l'objet de l'éducation aux droits de l'homme, les droits de l'homme constituent un paramètre pour lancer la critique de l'ordre existant, pour orienter le processus normatif et pour créer des formes d'intervention dans le monde social en reconstruisant la valeur de la coexistence et de l'action avec les autres.

L'enseignement des droits de l'homme doit commencer par s'interroger sur la réalité et ceci englobe aussi la remise en question du fonctionnement même de la culture scolaire et des nécessités de la communauté et des élèves. Cette véritable prémisse à toute action, quel que soit le niveau du travail éducatif en droits de l'homme, doit s'appliquer au moment de l'élaboration du cursus, des plans et des programmes, des contenus des matières, tout comme à l'action quotidienne de l'enseignant en classe.

- ***Les représentations sociales***

Les notions rattachées aux droits de l'homme ont une acception différente selon la discipline et la théorie enseignées, mais aussi selon les significations qui varient au gré des représentations collectives, c'est-à-dire, des significations configurées par le truchement d'images, de croyances et de valeurs transmises par une grande diversité d'agents sociaux (famille, médias, la communauté proche, groupes d'appartenance, entre autres).

Pour aborder l'éducation aux droits de l'homme il est nécessaire de considérer la particularité des représentations sociales collectives de nos pays à l'heure actuelle, et être conscients du fait que la réalité offre aux yeux des jeunes de multiples contradictions entre le discours et la pratique. Les exemples d'actions corrompues protégées par la loi, de perte des conditions de vie au nom de l'amélioration de l'efficacité, d'actions violentes au nom de la démocratie, ou d'inégalités au nom de l'égalité et de la liberté ne sont que quelques illustrations de ce divorce entre le discours et la réalité que l'on retrouve à tous les niveaux (local, national et international).

Ce fossé existant entre les valeurs proclamées et leur signification effective et quotidienne sur le terrain facilite l'émergence d'attitudes et de conduites fondées sur le scepticisme, l'indifférence, l'individualisme, la passivité ou la recherche d'identités alternatives fragmentées.

Dans la perspective ici considérée, les droits de l'homme sont appelés à opérer sur les représentations sociales, à les dénaturer ou à les interpeller, obligeant les élèves à s'interroger sur le caractère « évident », « habituel », et le « sens commun » socialement acceptés. C'est

²² Audigier, François et Lagelée, Guet (1996). *Education civique et initiation juridique dans les collèges*. Institut National de Recherche Pédagogique. Nancy. Pág. 14-

à partir de cette interpellation que l'on cherchera à introduire de principes rationnels afin de produire des réponses nouvelles et plus justes aux problèmes sociaux.

3. Proposition de plan d'études pour l'éducation aux droits de l'homme pour la tranche d'âge des 10 -14 ans

3.1. Schéma relatif aux contenus suggérés en fonction des étapes évolutives et des niveaux scolaires²³

3.1.1. Précisions préliminaires

Au plan des programmes scolaires à caractère général (macro-contenus) exposé, nous présenterons à continuation un schéma de contenus intermédiaires (mezzo-contenus) suggéré pour l'éducation formelle aux droits de l'homme pour le groupe des 10-14 ans.

Etant donné que cette tranche d'âge connaît de profondes transformations dans le développement – aussi bien dans le développement des garçons et des filles (passage de l'enfance à la puberté) que de leur situation institutionnelle scolaire (passage du primaire au secondaire, avec les changements de schémas organisationnels, du cursus, du style des enseignants et des groupes de pairs, entre autres) –, la proposition se divise en deux grandes étapes. Ces deux étapes correspondent à deux tranches d'âge précises : les 10-12 ans et les 13-14 ans respectivement. La distinction est fondée sur les changements les plus significatifs subis par les garçons et les filles à cette période de développement évolutif de leur vie, et qui coïncident avec les changements qui leur sont imposés au sein même des institutions du système éducatif: la fin du primaire et les débuts du secondaire, respectivement. Une présentation plus détaillée des transformations qui caractérisent cette période du développement humain est incluse à l'Annexe III.

Ce schéma représente une **plate-forme minimale de contenus d'intérêt** en matière d'éducation aux droits de l'homme, **pertinents** au regard des grands problèmes et nécessités du continent en la matière et **significatifs** pour la tranche d'âge choisi. S'agissant d'une proposition relative aux plans d'études intermédiaires (mezzo-contenus), son application à un système éducatif, quel qu'il soit, ou à un programme particulier, exigera comme pas suivant l'élaboration d'un micro-cursus détaillé en fonction des degrés, et répondant aux caractéristiques de chaque contexte spécifique de l'enseignement.

Cela revient à dire que ce schéma nécessite:

- *Une adaptation pour chaque niveau scolaire et, plus encore, pour chaque groupe culturel de destinataires* (en différenciant les groupes urbains, semi-urbains ou ruraux ; les groupes ethniques homogènes ou divers; l'ascendance hispanique, indigène ou afro-latino-américaine, pour ne citer que quelques particularités importantes à considérer), et
- *Une conciliation avec les directives et les contenus du cursus officiel complet du pays* — ce qui exige une articulation avec les contenus enseignés avec antériorité à la présente proposition (c'est-à-dire, avant de parvenir aux élèves âgés de 10 ans, si cela était le cas), ainsi

²³ De manière générale, la présente proposition répond aux suggestions de spécialistes réunis à Genève en 1997 par le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Droits de l'Homme afin d'introduire de façon progressive les concepts de droits de l'homme aux enfants selon leur âge (Voir Annexe II, Cadre "Familiarisation des garçons et des filles avec les concepts de droits de l'homme. Une approche pas à pas"). Ce schéma a été élaboré par Ana María Rodino, en incorporant les apports de diverses sources documentaires, en particulier de l'IIDH-UNESCO (1999); Rodino, Ana María (2003); IIDH, *II Rapport Inter-américain sur l'Éducation aux Droits de l'Homme* (2003) (en espagnol); Klainer, Rosa et Fariña, Mabel (2006) et OXFAM (2006), ainsi que des contributions de diverses personnes qui ont été invitées à l'évaluer, toutes expertes réputées en matière d'éducation aux droits de l'homme et enseignantes.

qu'avec ceux qui seront impartis après (à partir des 14 ans, si le cursus officiel le dispose ainsi) ²⁴.

Le schéma explicite de manière détaillée les contenus particuliers de chacune des catégories de composantes (macro-contenus) de l'éducation aux droits de l'homme présentées dans la section antérieure: les **connaissances**, les **valeurs et attitudes**, et les **aptitudes ou capacités**. Comme nous avons eu l'occasion de le mentionner dans les pages antérieures, considérer ces catégories sur un parfait pied d'égalité et de complémentarité signifie assumer une **vision holistique** de l'éducation aux droits de l'homme.

En plus des thèmes généraux mentionnés, le schéma inclut deux autres cases. Celles-ci ne sont pas des catégories de contenus, mais apportent une information additionnelle pour les personnes chargées d'élaborer les cours, les enseignants et les éditeurs de matériaux éducatifs. Une première case introduit les grands **objectifs** formatifs proposés pour le travail éducatif de la tranche d'âge analysée.

La dernière case, que nous avons appelée **problèmes et situations de la réalité avoisinante**, est une manière différente d'organiser les contenus, à partir d'une approche moins traditionnelle que la première approche, sur la base de laquelle ont été élaborés les programmes éducatifs en la matière: il s'agit d'une approche consistant à mettre l'accent sur les problèmes provenant du contexte mondial ou local (des cas et des situations conflictuelles) ²⁵. Bien que cette approche ne soit pas celle qui ait été retenue pour la présente proposition, en raison de ses limitations pour promouvoir une éducation compréhensive orientée à la pratique des droits de l'homme et de la démocratie, notamment en matière de fixation de standards, de principes internationaux et de leur historicité, il nous a semblé qu'elle pouvait toutefois enrichir ainsi le cursus offert par l'incorporation de discussions relatives à certains problèmes ou situations ou encore à certaines problématiques concrètes de la réalité immédiate de l'école. Le choix approprié de situations ou de thèmes en fonction de l'âge et de l'intérêt des élèves contribue à les motiver, à les problématiser, à comprendre diverses interprétations des faits ; il constitue aussi une source d'inspiration afin d'organiser des activités de groupe et participatives en classe ou hors d'elle. C'est pour ces raisons que la présente proposition incorpore aussi des suggestions de travail en ce sens.

Finalement, il faut observer que la proposition peut se présenter –et partant, être lue – de deux manières. La première consiste à prendre chacun des intitulés du schéma relatif au plans d'études (objectifs, connaissances, valeurs et attitudes, etc.) et montrer parallèlement comment ceux-ci peuvent être développer en deux étapes du développement pré-adolescent et adolescent (10 -12 ans et 13 -14 ans respectivement). La seconde consiste à l'utiliser en tant que telle pour chacune de ces étapes de développement et de mettre sur pied une proposition de plan d'études complète pour chacune de ces étapes. Les deux options sont logiques et utiles. Dans cette section, nous avons opté de manière délibérée pour la première forme de présentation, afin de montrer que les objectifs et les contenus des programmes scolaires doivent progressivement

²⁴ Anticipant sur l'explication réalisée dans la section suivante (voir 3.2.), un schéma relatif aux contenus de niveau intermédiaire comme celui suggéré ici doit aussi *s'adapter aux modalités que le système éducatif national offre pour incorporer l'éducation aux droits de l'homme*. Par exemple, si l'on décide de l'incorporer sous la *modalité d'une discipline* (c'est-à-dire, occupant un espace propre dans le programme, et spécifique), les contenus ici suggérés tendront à se concentrer en une matière ou une partie de celle-ci. Si en revanche on choisit de l'incorporer comme *modalité transversale*, les contenus suggérés s'étendront à divers matières et/ou espaces institutionnels, et même dans les espaces hors programmes scolaires.

²⁵ Pour une présentation des diverses approches de l'enseignement de cette matière et les différences en résultant, notamment entre l'approche par problème et l'approche holistique, voir Reardon, Bettet A. (1995), *Educating for Human Dignity*, págs 1-12.

s'étendre d'une étape à l'autre. La seconde manière de présenter cette ébauche de plan d'études sur les contenus thématiques se trouve reproduite dans les Annexes IV et V.

3.1.2. Objectifs

O B J E C T I F S	ÉTAPES EVOLUTIVES et NIVEAUX SCOLAIRES	
	Pré-adolescence: 10-12 ans Derniers degrés du primaire	Première adolescence: 13-14 ans Premiers degrés du secondaire
	<i>On cherche à ce que l'étudiant, à la fin de cette étape scolaire, soit en mesure de :</i> - Se reconnaître en tant que personne digne, de valeur et "sujet de droits", dans des conditions d'égalité avec toute autre personne. - Faire la différence entre les désirs et les nécessités et les droits. - Comprendre le concept de droits de l'homme dans sa double dimension éthique et normative, et identifier et de façon générale les droits consacrés dans la Déclaration Universelle et dans la Convention relative aux Droits de l'Enfant. - Comprendre que l'exercice de droits entraîne des responsabilités. - Comprendre le sens de la responsabilité sociale.	<i>On cherche à ce que l'étudiant, à la fin de cette étape scolaire, soit en mesure de :</i> - Identifier et comprendre les différents types de droits de l'homme (civils, politiques, économiques, sociaux, culturels et collectifs) dans leur spécificité et leur intégralité. - Comprendre l'interrelation entre droits de l'homme, Etat de Droit et gouvernement démocratique. - Connaître de manière générale l'existence de mécanismes et d'institutions de protection des droits de l'homme et de protection intégrale des enfants et des adolescents au plan national et supranational. - Comprendre l'impératif moral et social de respecter les droits de l'homme des autres personnes. - Auto évaluer ses attitudes et ses conduites quotidiennes à partir des paramètres des droits de l'homme et des principes démocratiques, afin d'agir de façon cohérente avec ceux-ci.

3.1.3. Information et connaissances

ÉTAPES ÉVOLUTIVES et NIVEAUX SCOLAIRES		
	Pré-adolescence: 10-12 ans Derniers degrés du primaire	Première adolescence: 13-14 ans Premiers degrés du secondaire
C O N N A I S S A N C E S	➤ Concepts clé: ○ Dignité humaine ○ Droits de l'homme ○ Droits des enfants et des adolescents ○ Société et culture ○ Identité culturelle ○ Égalité et non-discrimination ○ Démocratie ○ Gouvernement ○ Loi ○ Environnement ➤ Développements conceptuels: <i>Personne et droits de la personne.</i> La personne et la dignité humaine. La dignité humaine comme fondement des droits de l'homme. Concept de droits de l'homme. Les droits de l'homme comme principes éthiques, comme normes juridiques et comme idéal de coexistence juste. <i>Droits de l'homme et droits de l'enfance.</i> Implications du concept de <i>droits de l'homme</i> au sens juridique: (a) un <i>sujet</i>, titulaire de droits; (b) un <i>objet</i> spécifique, exprimé dans les normes internationales ou nationales, et (c) une garantie légale de protection. Les droits de l'enfance. Droits accordés dans la Convention sur les Droits de l'Enfant (1989) et panorama des droits de l'homme accordés dans la Déclaration Universelle (1948). <i>Société et culture</i> La coexistence humaine. Société et culture. Les cultures et l'identité culturelle. Facteurs intervenant dans la formation d'une culture (ethnie, langue, traditions, nationalité, groupes d'appartenance, moyens de communication, générations). La diversité culturelle comme richesses pour l'espèce humaine et la société. Introduction à la diversité culturelle du monde, du continent américain et du pays. <i>Égalité et différence. La discrimination.</i> Concept d'égalité. Égalité et différence. Inégalités légitimes et illégitimes Discrimination. Origine et effets de la discrimination. Types de discrimination: en raison du sexe, de l'âge, de la race, de l'origine ethnique ou de la nationalité, religieuse ou idéologique, situation économique, culturelle, handicap, orientation sexuelle. Préjugés et stéréotypes.	➤ Concepts clé: ○ Universalité et indivisibilité des droits de l'homme ○ Droits civils et politiques; économiques, sociaux et culturels, et collectifs ○ Démocratie et Etat de Droit ○ Développement durable ○ Protection nationale et supranationale des droits de l'homme ○ Citoyenneté nationale et mondiale ➤ Développements conceptuels: <i>Introduction à la doctrine des droits de l'homme.</i> Caractéristiques des droits de l'homme: Universels et indivisibles. Vocabulaire des droits de l'homme (Déclaration, convention, pacte, protocole, résolution, recommandation, loi, garantie, etc.) Droits spécifiques: <i>Droits civils et politiques</i> ○ Droit à la vie ○ Prohibition de la torture ○ Prohibition de l'esclavage et des travaux forcés ○ Liberté et sécurité de la personne ○ Droit à la vie privée ○ Droit de se marier et de fonder une famille ○ Droit à la nationalité ○ Droit à la propriété ○ Droit à la personnalité juridique ○ Égalité devant la loi ○ Liberté de pensée, de conscience et de religion ○ Liberté d'opinion et d'expression ○ Liberté de réunion et d'association ○ Liberté de mouvement ○ Liberté de participation dans les affaires publiques: droit à élire et à être élu <i>Droits économiques, sociaux et culturels</i> ○ Droit à un niveau de vie adéquat: alimentation, habitat, assistance médicale et services sociaux. ○ Droit à la sécurité sociale ○ Droit au travail ○ Droit à des conditions de travail justes ○ Droit à former et à s'associer en syndicats ○ Droit à l'éducation ○ Droit à l'information

C O N N A I S S A N C E S	<i>Environnement. Protection et responsabilité environnementale</i> La planète comme habitat de l'espèce humaine. Relation entre les personnes et leur environnement. Ressources renouvelables et non renouvelables. Exploitation irrationnelle des ressources naturelles et déprédation du milieu naturel : effets globaux et conséquence pour la vie humaine. Rationalité dans l'usage des ressources naturelles. <i>Histoire</i> Introduction à l'histoire des droits de l'homme comme résultat d'une conquête. Reconnaissance des droits individuels comme limitation au pouvoir absolu. Antécédents dans l'Antiquité, le Moyen Age. Construction moderne du concept de droits de l'homme. Fondements philosophiques, politiques et juridiques.	○ Droit à la participation à la vie culturelle, et à jouir des bénéfices du progrès scientifique <i>Droits collectifs</i> • Droit au développement • Droit à un environnement sain • Droit à accéder aux patrimoines naturels et culturels, patrimoine de l'humanité inclus <i>Pouvoir et légalité</i> Le pouvoir. Champ d'application et types de pouvoir (politique, économique, social, culturel, familial, institutionnel). Distribution du pouvoir dans la société. Conflits. Forme de réguler et de limiter le pouvoir. Abus de pouvoir. Légalité et légitimité de l'exercice du pouvoir. <i>Etat et Etat de Droit</i> Concepts sur l'Etat et contextes historiques sur la base desquels ils ont été formulés. Fonctions de l'Etat. Formes de représentation. Suffrage. Formes de participation et d'organisation citoyenne dans les démocraties (partis politiques, syndicats, coopératives, organisations sociales, etc.) <i>Démocratie et développement. Citoyenneté nationale et globale.</i> Conditions dignes de vie. Inégalités à l'intérieur des sociétés et entre sociétés. Facteurs conduisant à l'inégalité économique et l'exclusion sociale – locale et globalement. Relation entre droits de l'homme, démocratie et développement. Le développement comme pratique des libertés et de capacités citoyennes (Amartya Sen). Le développement économique et social – local et global. Interdépendance et mondialisation. Développement durable <i>Histoire</i> <i>Etude approfondie de l'histoire des droits de l'homme</i> Histoire et mise en contexte des développements successifs en droits de l'homme aux XX et XXIème siècles (Par exemple : La « Guerre Froide » et les deux Pactes de 1966 (droits civils et politiques vs. Droits économiques, sociaux et culturels). Les défenseurs du suffrage. Le mouvement féministe et les droits de la femme. Le
---	---	---

C O N N A I S S A N C E S	<i>La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1948)</i> Antécédents, influence, importance. Pays signataires, Les droits de l'homme consacrés dans la Déclaration Universelle. La Déclaration américaine sur les Droits et Devoirs de l'Homme (1948). <i>Mythes et figures héroïques des luttes en faveur des droits de l'homme :</i> Moments clé de l'histoire contemporaine des droits de l'homme, de l'humanité et du continent. Personnalités en matière de lutte en faveur des droits de l'homme dans le monde, dans le continent et dans le pays (par exemple, en Amériques : Fray Bartolomé de las Casas, Tupac Amaru, Eleanor Roosevelt, Monseñor Arnulfo Romero, Rogoberta Menchú, parmi d'autres figures). <i>Histoire nationale et américaine dans une perspective de droits de l'homme, de diversité culturelle et de genre</i> Enseignement de l'histoire nationale et continentale (selon les périodes de l'histoire fixées pour chaque degré par le programme officiel) dans une perspective des droits de l'homme, incorporant en plus (a) l'histoire et la culture des peuples indigènes et des afro-descendants, avec l'accent mis sur les ethnies composant la population nationale et (b) la perspective du genre. <i>Normes et institutions</i> <i>La démocratie</i> La démocratie comme régime politique Caractéristiques. Les institutions démocratiques	mouvement indigène et le droit des peuples indigènes. <i>Racisme, sexisme, xénophobie et autres formes de discrimination dans l'histoire et à l'époque actuelle</i> Origines et manifestations historiques du racisme, du sexisme, de la xénophobie et d'autres formes de discrimination. Conséquences individuelles et sociales. Ethnocentrisme. Violations massives des droits de l'homme résultant de la discrimination (ségrégation, holocauste, apartheid, nettoyage ethnique). Manifestations actuelles de discrimination dans le pays et u plan de la communauté. Recours juridiques possibles. Ressources sociales et éducatives pour combattre la discrimination. <i>Histoire nationale, américaine et universelle dans une perspective de droits de l'homme, de diversité culturelle et de genre</i> Continuation de l'enseignement de l'histoire nationale, continentale et universelle (selon les périodes historiques fixés pour chaque degré par le calendrier officiel) depuis une perspective de droits de l'homme, incorporant (a) l'histoire et la culture des peuples indigènes, afro-descendants et d'autres peuples, ethnies ou cultures du monde traditionnellement marginalisés de l'historiographie eurocentriste officielle et (b) la perspective de genre. <i>Les droits de l'homme dans l'histoire récente de l'Amérique Latine et du pays</i> Cas de violations massives des droits de l'homme dans le continent et dans le pays. Dictatures et répressions politiques. Processus de mémoire, justice et réparation. « Jamais plus ». Début de la problématisation sur l'état actuel des droits de l'homme dans le continent et dans le pays. Obstacles à la pleine réalisation (pauvreté, exclusion, corruption, violence intra-familiale et sociale, insécurité, crime organisé. <i>Normes et institutions</i> <i>Régime démocratique et institutions nationales :</i> Evolution et concepts de la démocratie. Etat et société civile. La « bonne gouvernance ».
---	--	---

C O N N A I S S A N C E S	nationales. Les pouvoirs de l'Etat. Organisation et fonctionnement. La démocratie comme forme de vie et comme culture. Principes de coexistence démocratique dans la vie quotidienne. La loi. Egalité devant la loi et procès équitable. <i>Introduction aux systèmes de protection des droits de l'homme</i> Protection des droits de l'homme au plan national. Protection des droits de l'homme dans la Constitution politique. Institut de défense des droits de l'homme dans l'ordre juridique national : justice ordinaire, justice constitutionnelle, justice électorale, Bureau de l'Ombudsman, etc. selon chaque pays. <i>Organisations internationales de coopération et de promotion des droits de l'homme</i> Nations Unies. UNESCO, Fond des Nations Unies pour l'Enfance. UNICEF <i>La participation démocratique dans les institutions éducatives</i> Organisation et participation des étudiants. Participation de la famille au sein de l'institution scolaire.	Transparence et responsabilité. Le fait de rendre compte à la société. Gouvernement national et local. Organisation du pouvoir à l'échelon local. <i>La citoyenneté démocratique, nationale et globale</i> Concept de citoyenneté. Composition de la citoyenneté nationale : la diversité réelle de la population nationale. Le « bon citoyen » : droits et responsabilités. La participation politique des citoyens et des non-citoyens. Mécanismes et procédures de participation au plan national et supranational. Partis politiques et entités de la société civile. Organisations non gouvernementales. Principales ONG nationales et internationales qui défendent les droits de l'homme. Média <i>Les droits de l'homme dans l'ordre juridique interne</i> Identification des instruments internationaux et régionaux de droits de l'homme ratifiés par le pays. Statut juridique. <i>Droit international des droits de l'homme</i> Etude approfondie de la protection juridique des droits de l'homme : standards, instruments et systèmes supranationaux. Processus de création et de ratification des normes internationales de droits de l'homme. Responsabilité des Etats signataires. Pactes et Conventions : généraux (Pacte relatif aux droits civils et politiques et Pacte relatif aux droits économiques, sociaux et culturels) et pour des groupes spécifiques (femme, enfant, réfugiés). Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et Convention inter-américaine pour la prévention, la sanction et l'élimination de la violence contre la femme. <i>Système international et régional de protection des droits de l'homme.</i> Le système des Nations Unies. Instances onusiennes (ACNUDH, HCR. Commissions spéciales et rapporteurs spéciaux. Le système de l'OEA : la Commission et la Cour. Organisation et fonctions. Références aux systèmes européen et africain.
---	---	--

3.1.4. Valeurs et attitudes

V A L E U R S E T A T T I T U D E S	ÉTAPES ÉVOLUTIVES et NIVEAUX SCOLAIRES	
	Pré-adolescence: 10-12 ans Derniers degrés du primaire	Adolescence: 13-14 ans Premiers degrés du secondaire
	➤ Valeurs: ○ Vie et intégrité personnelle ○ Identité et auto-estime ○ Dignité humaine ○ Liberté ○ Responsabilité ○ Égalité / Non-discrimination ○ Coexistence et coopération ○ Justice ➤ Attitudes: Apprécier la vie humaine dans toutes ses dimensions: physique, psychique et sociale. Respecter l'intégrité corporelle et psychique de la personne et s'opposer à toute forme d'agression contre elle – contre soi et contre les autres. Se sentir une personne digne, unique et importante. Reconnaître les autres personnes comme des individus différents de soi, mais à la fois égales en valeur, dignité et droits. Apprécier les différences entre personnes fait plus intéressante et riche la vie scolaire et sociale. Respecter, de manière croissante, les différences légitimes entre personnes et la diversité. S'opposer aux inégalités injustes entre personnes et à la discrimination. Sentir une empathie à l'égard des autres, en particuliers leurs sentiments et leurs souffrances – locale et globalement. Aspirer à être plus juste dans les relations	➤ Valeurs: ○ Solidarité, ○ Empathie locale et globale ○ Participation ○ Pluralisme ○ Équité ○ Développement humain ○ Paix ○ Sécurité ➤ Attitudes: Etre sensible aux nécessités et aux droits des autres. Se préoccuper de l'injustice et de l'iniquité dans les relations entre personnes et dans la société dans son ensemble. Etre disposé à agir pour corriger des situations d'injustice, d'iniquité ou d'irrespect des droits propres ou de ceux des autres Respecter le droit de tous d'avoir leur point de vue. Etre ouvert à d'autres points de vue et à essayer de les comprendre au lieu de les rejeter d'avance. Apprécier, de manière croissante, la pensée et la décision autonome intellectuelle et morale. Apprécier la coexistence pacifique et constructive avec les autres –local et globalement. Etre disposé à résoudre rationnellement les conflits suscités dans l'entourage proche, scolaire et communautaire. Croire que la participation –individuelle et

V A L E U R S ET A T T I T U D E S	avec les autres Etre responsable des décisions que nous prenons librement et en assumer les conséquences. Etre disposé à coopérer avec d'autres et à réaliser un travail volontaire, dans l'école ou la communauté. S'intéresser de façon progressive aux événements et aux problèmes d'ordre public : locaux, nationaux et mondiaux. Sentir un intérêt et une responsabilité en matière d'environnement et d'usage des ressources naturelles.	collective— peut produire des changements dans la société. Exiger justice et équité dans toutes les relations—pour soi même et les autres. Etre disposé à participer, de manière croissante, aux affaires collectives et d'intérêt public – local et globalement. (s'informer, juger, chercher des opinions, intervenir dans des activités communautaires et civiques). Assumer de manière croissante une position sur les problèmes publics -locaux, nationaux et mondiaux. Se préoccuper des effets sur notre style de vie, sur les personnes et sur l'environnement. Protéger et promouvoir la durabilité des ressources naturelles eu égard aux nécessités et aux droits des générations actuelles et futures.
---	---	---

3.1.5. Aptitudes ou capacités

A P T I T U D E S O U C A P A C I T E S	ÉTAPES ÉVOLUTIVES et NIVEAUX SCOLAIRES	
	Pré-adolescence: 10-12 ans Derniers degrés du primaire	Adolescence: 13-14 ans Premiers degrés du secondaire
	➤ Pour la pensée critique ○ Distinguer entre les faits, les interférences et les opinions ou les jugements. ○ Détecter les opinions biaisées, les préjugés et les stéréotypes dans ses propres opinions et dans celles des autres. ○ Reconnaître l'existence de points de vue différents. ○ S'“alphabétiser” dans les codes des médias. ➤ Pour la communication et l'argumentation efficace ○ Ecouter avec attention les différents interlocuteurs, en cherchant à comprendre et à retenir leurs messages. ○ Lire avec un bon degré de compréhension les divers types de textes informatifs, argumentatifs et expressifs appropriés à cet âge. ○ Exposer de façon orale et écrite divers types d'information (faits, abstractions, opinions, sentiments, etc.) de manière ordonnée et claire, afin d'être compris par les destinataires. ○ Dialoguer. ○ Chercher et sélectionner des évidences pour renforcer une argumentation. ○ Commencer à organiser les arguments pour présenter un cas	➤ Pour la pensée critique ○ Prendre une décision à partir d'une information. ○ Comprendre la logique qui conduit à un point de vue. ○ Identifier les divers acteurs sociaux, leurs perspectives et leurs intérêts, dans des situations conflictuelles –historiques et actuelles; locales et globales. ○ Interpréter des situations d'injustice, de discrimination ou d'exclusion à partir des principes et des normes invoquées pour les dénoncer ou les corriger. ○ Analyser de manière critique les messages des media, en particulier sur les thèmes qui invoquent les droits de l'homme et la démocratie. ➤ Pour la communication et l'argumentation efficace ○ Construire des messages oraux et écrits de complexité croissante, pour différents destinataires. ○ Lire avec un bon degré de compréhension divers type de texte de complexité croissante. ○ Préparer des messages en utilisant divers moyens (oral, écrit, graphique, sonore, photographique, etc.) avec l'idée de divulguer, de promouvoir et de défendre les droits de l'homme et les principes démocratiques (Par ex., pour les médias, pour s'enquérir auprès des autorités, pour diffuser un message à toute la classe, à toute l'école, à toute la communauté, etc.) ○ Réunir une information e rechercher des

A P T I T U D E S O U C A P A C I T E S	bien raisonné à une discussion quelconque, à l'école ou hors d'elle. ○ Commencer à utiliser les ressources de l'argumentation rationnelle dans les discussions sur des questions de droits de l'homme et de démocratie. Pour la participation et le travail en coopération Choisir de façon raisonnée et reconnaître les conséquences de nos choix. Travailler en groupe, apportant de manière constructive à recherche d'un objectif commun. Dans le travail en groupe, faciliter le dialogue constructif, et face à des opinions divergentes, négocier la voie de compromis. Prendre soin des personnes, des relations et des objets – animés et non-animés. Reconnaître des situations de discrimination et d'injustice, dans l'école et hors d'elle.	problèmes et des situations de la réalité avoisinante. ○ Participer à des débats, en prêtant attention aux opinions des autres et en exprimant de manière respectueuses et claire les siennes. ○ Apprendre à développer une prise de position ou à la changer sur des bases raisonnées Présenter de façon convaincante des évidences pour renforcer des arguments et des propositions Utiliser de manière progressive un vocabulaire spécifique aux droits de l'homme dans la communication orale et écrite Pour la participation et le travail en coopération S'organiser avec d'autres groupes, chaque fois de façon plus autonome, pour parvenir à des objectifs communs et partager des tâches Commencer à affronter les points de vue qui justifient et perpétuent l'iniquité, l'autoritarisme, et d'autres violations des droits de l'homme et des principes démocratiques Jouer le médiateur et aider à résoudre de manière créative des situations de conflits (négociation), respectant la diversité des intérêts, des conditions et la dignité des personnes S'intéresser et faire des apports de manière constructive à une tâche développée par une entité collective du lycée ou de la communauté (gouvernement étudiant, formation politique, organisation de volontaires dans le domaine social, dans celui de la formation, ou de la promotion des droits). ○ Réfléchir de manière autocritique sur les préjugés, les relations et les pratiques de coexistence avec les autres, dans la famille, le lycée ou la communauté.

3.1.6. Situations et problèmes de la réalité avoisinante

		ÉTAPES ÉVOLUTIVES et NIVEAUX SCOLAIRES	
		Pré-adolescence: 10-12 ans Derniers degrés du primaire	Adolescence: 13-14 ans Premiers degrés du secondaire
S I T U A T I O N S ET P R O B L È M E S	D E L A R É A L I T É	○ Auto estime et prise en valeur de l'intégrité personnelle, corporelle et psychologique. Changements corporels et psychologiques de l'adolescence. ○ Discrimination et préjugés, aujourd'hui et ici. Quelles personnes sont discriminées? ○ Pauvreté, faim, injustices, dans le pays et dans le monde. Comment les combattre? ○ Le regard étroit: l'ethnocentrisme.	○ Estime et soin de soi et des autres. Reconnaissance de la dimension sexuelle des personnes. ○ Infractions à la loi pénale: délinquance individuelle et crime organisé. Voient-ils aussi les droits de l'homme? ○ Violence structurelle et violence manifeste. Caractéristiques de chacune et impact sur la vie personnelle et sociale. ○ Indifférence face aux biens de la collectivité et à la « chose publique ». Ignorance; apathie; cynisme. La corruption. Comment ces attitudes contribuent à violer les droits de l'homme?
	A V O I S I N A N T E	○ La conduite égoïste: égocentrisme et passivité. ○ Déplacements et migrations. Qui sont ceux qui migrent vers mon pays? Qui sont ceux qui émigrent de mon pays? Le point de vue des migrants face à celui de la communauté qui les reçoit. ○ Addictions: alcoolisme et drogues. ○ Violence, sous ses diverses formes et manifestations: dans le foyer, à l'école et dans la communauté. Exclusion et organisation des jeunes en groupes juvéniles délictueux.	○ Génocide et crimes contre l'humanité (pratique systématique de la torture, disparitions, nettoyage ethnique). Comment éviter que la barbarie se répète? ○ Colonialisme / impérialisme. ○ Pauvreté et inégalité en Amérique Latine, le continent le plus inégal au monde ○ Mondialisation économique et culturelle. Ses implications sur le respect des droits de l'homme – opportunités et menaces? ○ Dégradation de l'environnement. Quelle planète laissons-nous aux futures générations?

3.2. Modalités et types d'insertion du plan d'étude²⁶

3.2.1. Droits de l'homme et démocratie: savoir et pratique transversaux

Les droits de l'homme et les principes démocratiques sont présents dans tous les aspects de la vie humaine et, par conséquent, de la vie scolaire. Ils traversent toute la sphère du social, et l'école, en tant qu'institution n'y échappe pas, pas plus que les matières qui y sont enseignées.

Pour ce qui est du domaine social, l'école n'est pas la seule entité en matière de transmission des savoirs relatifs aux droits de l'homme. D'autres agents tels la famille, les médias, la culture politique, les cultures des jeunes, et l'ensemble du contexte social y participent. Ceci présente davantage une difficulté qu'un avantage, dans la mesure où plusieurs de ces réalités contredisent les valeurs et la pratique des droits de l'homme, contribuant à les reléguer au plan du discours, et remettant en question leur enseignement au titre de principes guidant les règles de la vie démocratique. D'autre part, l'école n'est pas isolée de la communauté ni de la culture de la société. Elle ne constitue pas une institution homogène : les écoles reflètent les nécessités de populations aux contextes socio-économiques et culturels fort variés, et en leur propre sein se développent divers sous-systèmes de relations (Krauskopf, 2006).

Les droits de l'homme baignent aussi les institutions éducatives du fait qu'ils participent à tous les domaines et les pratiques de la vie, ainsi que l'ensemble des sujets et leurs relations. L'école est un microcosme de la vie quotidienne dans lequel ont lieu des conflits dont la résolution fait appel aux principes de droits de l'homme et de la démocratie. C'est précisément par le truchement de ce jeu de normes, de conduites et de valeurs que les contradictions entre le discours et la pratique des sujets apparaissent plus facilement au grand jour. Aussi, quelle que soit la modalité d'insertion dans les programmes scolaires choisie pour y incorporer le thème des droits de l'homme, celle-ci ne peut s'effectuer en marge des critiques de l'ensemble des pratiques qui ont lieu au sein même de l'institution scolaire.

De la même façon, les contenus des droits de l'homme sont présents dans les différentes matières de l'enseignement, des sciences sociales aux sciences naturelles. La difficulté à établir une matière précise où les enseigner, et la responsabilité concernant leur enseignement présentent le risque de dilution pour ce qui est du suivi spécifique et de l'évaluation intégrale de leur apprentissage.

Au-delà des difficultés présentes, cet enchevêtrement présente aussi en lui-même un potentiel d'intégration à exploiter extrêmement enrichissant pour l'action éducative, car il permet d'orienter et d'étendre la signification éducative des matières scolaires – traditionnellement isolées les unes des autres –, et de donner à chaque projet de l'institution scolaire une certaine unité.

Les contenus en matière de droits de l'homme ne se limitent pas à introduire de nouveaux thèmes dans le cursus scolaire ; ils contribuent aussi à une formulation de thèmes déjà existants dans les programmes des matières enseignées et à leur ré-intégration à partir d'une approche nouvelle. Il peut s'agir d'un défi extrêmement créatif pour les enseignants, qui y trouveront une stimulation pour approfondir ou actualiser leurs propres approches au sein de chaque matière et au plan didactique.

²⁶ Cette section reprend les suggestions de Klainer, Rosa et Fariña, Mabel (2006) et intègre les apports de Dina Krauskopf (2006).

Nonobstant, afin que la « responsabilité de tous » ne débouche pas sur la « responsabilité de personne », l'incorporation de l'éducation aux droits de l'homme dans l'enseignement scolaire requiert d'un plan d'études clair. Au-delà des modalités choisies (abordage transversal ou spécifique, comme nous le verrons dans la section suivante), il doit toujours adopter un schéma d'organisation déterminé ; établir des contenus explicites conformément au niveau d'enseignement; délimiter les objectifs spécifiques pour les destinataires; disposer de temps pour l'enseignement; recommander des activités d'apprentissage; inclure des approches transversales; distribuer les responsabilités au sein des enseignants; établir les formes de participation des élèves et définir des stratégies d'évaluation.

3.2.2. Types d'insertion dans les plan d'études scolaires

L'inclusion de l'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie dans les programmes scolaires peut prendre deux formes : (a) une *modalité transversale*, qui traverse divers espaces et matières scolaires, ou (b) une *modalité dans une discipline ou spécifique*.

Ces modalités peuvent, chacune, adopter des types différents. Les types les plus communs sont ceux qui seront décrits dans les pages qui suivent. Les trois premiers répondent à la modalité transversale et le dernier à la modalité dans une discipline, puisqu'il suppose un espace spécifique d'enseignement.

1. **Aspects ou thèmes particuliers dans différents plans d'études.** Cela consiste à détecter des aspects ou des thèmes dans chaque matière du programme scolaire particulièrement significatifs depuis une perspective de droits de l'homme, de leurs principes et de leurs normes.

Par exemple: en *Histoire*, les luttes en faveur des droits de l'homme et les droits de groupes spécifiques (femme, enfants, peuples indigènes et autres groupes ethniques), les guerres et les processus de paix, les migrations, etc.; en *Éducation Civique* ou *Démocratique*, l'espace public, l'Etat de Droit, la participation politique, la richesse et la distribution des biens, la discrimination, etc.; en *Langue et Littérature*, les usages du langage, l'argumentation, le discours des medias, la culture, la langue et l'identité culturelle, la communication interculturelle, etc; en *Arts*, la liberté de pensée et d'expression, la diversité dans les goûts esthétiques, les expressions artistiques de divers cultures, etc.; en *Sciences*, la vie humaine, l'éducation pour la santé, la sexualité, les outils et les fins du progrès scientifique, l'environnement et sa protection, etc.

2. **Projets spéciaux ou ateliers** sur des problèmes spécifiques. Les projets sont des programmes d'enseignement de courte durée, dirigé par un ou plusieurs enseignants. Ils peuvent être réalisés à l'intérieur même de l'établissement, ou être interscolaires, ou encore être réalisés de façon conjointe avec une institution de la communauté. Les ateliers peuvent permettre de traiter en profondeur les concepts de droits de l'homme, d'apprendre ou d'appliquer des méthodes propres d'apprentissage de ces contenus relatifs à des contextes et à des problèmes spécifiques, comme par exemple l'étude de cas, les formes de résolutions d'un conflit, les stratégies d'argumentation, les débats, etc. Ces méthodes peuvent être élaborées en fonction des préoccupations des élèves, de chaque école, ou des communautés avoisinantes ou encore des thèmes d'actualité présents dans les médias susceptibles d'avoir une répercussion sur l'opinion publique. Dans le cas d'élèves adolescents, la possibilité de leur offrir un vaste choix de thèmes selon leurs préférences sera source de motivation et facilitera grandement

leur participation, tout en leur permettant de centrer leur attention sur des questions de leur intérêt.

Des exemples de thèmes possibles à proposer au groupe correspondant à la tranche d'âge qui nous occupe sont énoncés dans la colonne « Situations et problème de la réalité avoisinante » du schéma développé ci-avant. Les projets ou ateliers qui travaillent les droits de l'homme à partir de situations ou de problèmes réels doivent toujours les aborder en intégrant l'enseignement - apprentissage de connaissances, de valeurs et d'attitudes, d'aptitudes ou de capacités spécifiques.

3. **Situations quotidiennes comme source d'apprentissage.** Cela consiste à choisir des expériences, des cas ou des situations concrètes vécues à l'école ou au sein de la communauté comme point de départ pour l'enseignement de thèmes de droits de l'homme. Dans de nombreuses occasions, les conflits de groupes ou la prise de décision institutionnelle à l'école, les problèmes à résoudre au sein de la communauté ou les informations sur des événements extérieurs peuvent se révéler appropriés pour appliquer des principes, construire des critères pour l'action, expérimenter des formes de participation et d'organisation. Ce type d'enseignements engage l'ensemble des adultes de l'école (enseignants et non enseignants) et met en relief les critères (d'égalité, d'équité, de justice, etc.) de chaque sujet et de l'institution dans son ensemble. Dans ces cas il est recommandé qu'une figure concentre et systématise le travail avec chaque groupe, agissant comme référence pour les élèves et coordonnant le travail des enseignants.
4. **Un espace dans les programmes scolaires propre.** Dans ce cas, les contenus des droits de l'homme se développent comme *matière indépendante*, ou bien comme *partie substantielle d'une autre matière* considérée comme proche, comme par exemple la Formation Civique (Citoyenne ou Démocratique) ou bien encore les Cours d'Etudes Sociales.

Ceux qui défendent cette alternative face à d'autres soutiennent que la tradition en matière de programmes scolaires consistant à diviser l'enseignement en disciplines a une telle force que, lorsque l'on essaye d'enseigner quelque chose hors de celles-ci, les contenus ont tendance à se diluer sans que personne ne s'engage réellement à les maintenir. Par contre, quand il s'agit de disciplines jouissant d'une reconnaissance formelle dans le programme scolaire, ce sont les professeurs mêmes qui démontrent un intérêt certain à approfondir leur spécialité, ce qui implique un net progrès dans les méthodologies d'enseignement, les matériaux didactiques et les systèmes d'évaluation. De plus, en établissant un espace dans les programmes scolaires propres aux droits de l'homme, un autre avantage apparaît : la clarté sur l'identité des enseignants qui nécessiteront en priorité d'une formation spécifique. Ceci permet non seulement de renforcer leurs aptitudes pour transmettre les contenus de droits de l'homme dans les espaces qu'ils ont sous leur responsabilité, mais aussi de faire d'eux des figures-clé pour centraliser, organiser ou encore orienter toutes les activités relatives à des modalités transversales pouvant exister au sein de l'institution scolaire.

Les modalités présentées ne sont pas excluant les unes des autres. On peut même dire que si l'on prétend préserver l'intégralité des droits de l'homme et mener à bien un processus de formation effectif, il est recommandé que *coexistent au sein de la même institution scolaire plusieurs de ces modalités*. De cette façon, un espace précis dans le programme scolaire est garanti, dans lequel les droits de l'homme sont étudiés et analysés en profondeur, tout en préservant une option transversale qui les mettent en relief et qui puisse problématiser la

manifestation de ces droits dans les différents aspects de la réalité humaine (représentés à l'école par les différentes matières).

Éducation aux droits de l'homme et formation des enseignants

L'inclusion dans les programmes scolaires des droits de l'homme doit contempler, de manière simultanée la matière enseignée, qui le fera et avec quels outils. C'est-à-dire quels enseignants centraliseront le travail dans l'élaboration de modèles transversaux et quels enseignants pourront assumer l'enseignement dans les espaces des programmes scolaires spécifiques. Il s'avère donc nécessaire de définir quelle formation exacte ces enseignants devront avoir et déterminer si ils la possèdent déjà.

Pour ce qui est du caractère transversal des contenus, il est important que tous les enseignants reconnaissent la nécessité et l'importance de l'enseignement des droits de l'homme, et qu'ils partagent certains concepts centraux et une information de base qui servent de guide commun pour une réflexion sur les pratiques institutionnelles quotidiennes. Il s'avère également indispensable que certains enseignants approfondissent leurs connaissances et soient en conditions de servir de référence ou de coordinateurs au sein de l'institution.

Les enseignants spécialisés en sciences sociales et les professeurs de chaque matière (par exemple, histoire, philosophie, sciences juridiques) sont ceux qui comptent avec des connaissances analogues et qui en général, se montrent davantage intéressés par les droits de l'homme. Pourtant, leur formation les pousse généralement à offrir une formation dans une matière et ils auront en conséquence du mal à mettre en pratique le regard pluriel qu'exige le caractère multidisciplinaire des droits de l'homme.

Ceux qui ont choisi un autre domaine de la connaissance (mathématiques, sciences naturelles, etc.) ont une excellente disposition, mais leurs connaissances sur les droits de l'homme provient de leurs propres réflexions et expériences.

Afin de garantir une incorporation vraiment transversale des contenus programmatiques, il est indispensable d'offrir aux enseignants de l'information, des conceptualisations et des formes de travailler permettant d'entreprendre une relecture des contenus des diverses disciplines depuis la perspective des droits de l'homme.

Au cas où l'on compterait avec un espace dans les programmes scolaires particuliers pour les droits de l'homme (propre ou dans le cadre d'une autre matière) il s'avère nécessaire en plus d'offrir une possibilité aux enseignants, souvent de formation diverses, de se spécialiser dans le thème des droits de l'homme.

En synthèse, pour que l'incorporation de l'éducation aux droits de l'homme dans le cursus scolaire soit réelle et effective, elle doit être accompagnée par des programmes de formation des enseignants en exercice et, au même temps, de son inclusion dans la formation initiale des futurs enseignants.

Ces programmes doivent inclure les principaux contenus du thème des droits de l'homme dans une perspective multidisciplinaire, les méthodologies d'enseignement adéquates pour chaque niveau d'enseignement, et les instruments pour l'analyse du contexte social et des institutions éducatives dans lesquelles cette incorporation des droits de l'homme dans le cursus scolaire aura lieu.

Klainer, Rosa et Fariña, Mabel (2006)

3.3. Critères d'orientation pour une méthodologie de l'éducation aux droits de l'homme²⁷

La mise en pratique d'un plan d'études pour l'éducation aux droits de l'homme présuppose de rompre avec un certain nombre de paradigmes pédagogiques fondés sur des modèles et des pratiques contradictoires avec les droits de l'homme, la plupart d'entre eux hérités de conduites autoritaires qui persistent encore de nos jours dans les systèmes d'éducation formelle en Amérique Latine. Ne pas essayer de rompre avec ces postulats hérités de l'époque autoritaire signifierait tout bonnement limiter très sérieusement l'effectivité de l'effort entrepris dans le cadre de cette étude. Nous sommes conscients du fait que cela représente un défi pour tout enseignant, qui devra reconsidérer sa tâche quotidienne à partir de l'optique des droits de l'homme et répondre aux fins ultimes de l'action éducative en la matière : le développement d'aptitudes et de compétences citoyennes démocratiques de ses élèves.

En matière d'éducation aux droits de l'homme, il n'existe pas une méthodologie monolithique, imperturbable et finie, "mais un ensemble de principes pédagogiques raisonnés et prouvés, qui résultent de la nature ce savoir –qui est à la fois le mode d'être, de vivre et de partager"²⁸. Dans les pages qui suivent, nous allons dresser une liste de certains de ces principes qui, sans prétendre à l'exhaustivité, peuvent être considéré comme base de départ en vue de recréer et d'ajuster un modèle méthodologique approprié pour l'EDH. Il faut cependant signaler que nombre de ces principes sont en interaction ou complémentaires les uns des autres, et qu'ils tendent à former un modèle systémique. Il est donc recommandé de ne pas les considérer de manière isolée, ni de choisir certains au détriment des autres sans prendre en compte leurs interactions et leurs relations d'interdépendance,

Ces principes étaient déjà implicites dans les développements antérieurs de cette proposition, notamment dans le cadre conceptuel et les contenus du schéma relatif aux programmes scolaires. Nonobstant, il s'avère nécessaire de les rendre plus explicites et de développer leur signification, tâches auxquelles nous nous attèlerons dans les pages suivantes.

- **Intégralité.** Il s'agit d'un concept à la portée diverse. En premier lieu, du point de vue subjectif, il tend à considérer les sujets (les élèves, les enseignants et tout autre agent éducatif) dans leur intégralité, « comme une unité biologique, psychologique et sociale, ce qui signifie qu'elle possède des potentialités intellectuelles, psychoaffectives, socio-affectives, organiques et motrices auxquelles il faut prêter attention avec la même intensité et préoccupation »²⁹. En ce sens, on se doit de reconnaître l'individualité de la personne et la valeur intrinsèque que cette individualité implique.

D'autre part, l'intégralité objective, rattachée à la définition même des droits de l'homme oblige l'éducation aux droits de l'homme à les conceptualiser comme système normatif et à les pratiquer comme principes éthiques, sans divisions artificielles hiérarchisant une norme sur une autre, sous prétexte que porter atteinte à l'un de ces droits affecte le système

²⁷ Cette section a été développée à partir de la vaste expérience de l'IIDH en matière d'EDH, reprise dans nombre de textes, de manuels, d'articles et de rapports. Elle inclut également les apports du document *Proposition Cadre pour l'Amélioration de l'Éducation en Droits de l'Homme en Amérique Latine*, élaboré par Rosa María Mujica à la demande de l'IIDH (document en espagnol). Finalement, elle puise les références de divers articles de base de Abraham Magendzo et Ana María Rodino. Randal Brenes, Chargé de Programme de l'Unité Pédagogique de l'IIDH a été chargé de l'élaboration de cette section.

²⁸ Rodino, Ana María (2003). "Educación superior y derechos humanos: el papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. Visión y propuestas para la región".

²⁹ Mujica, Rosa María. Documento base, Propuesta pedagógica, pág. 26, IIDH.

dans son ensemble. Les divisions que la doctrine établit sont fondées sur la diversité de développement et des caractéristiques de certains droits et des différences existantes quant à leur respect et leur défense. Mais la méthodologie de l'éducation aux droits de l'homme doit les traiter de façon égale et rechercher la plus grande interaction et interdépendance possible entre les droits civils et politiques d'une part, et les droits économiques, sociaux et culturels de l'autre. Et ce non seulement à travers un effort intellectuel, mais aussi par des activités d'ordre pratique permettant une véritable internalisation de cette conception des droits de l'homme ³⁰.

- **Interdisciplinarité.** Les droits de l'homme constituent un phénomène d'une grande complexité qui ne peut être abordée sous l'angle d'une seule discipline de façon appropriée. L'analyse juridique doit être complétée par l'analyse anthropologique, sociologique, historique, psychologique, économique et toute autre discipline offrant une lecture compréhensive de ces droits. D'autre part, ce principe permet une conception correcte de l'éducation aux droits de l'homme en tant que fondement de l'éducation moderne, dans la mesure où elle pénètre tous les domaines de la connaissance et peut (et doit) être abordée dans divers matières. De ce point de vue, l'éducation aux droits de l'homme sert à une articulation des savoirs dans le domaine éducatif en offrant un support éthique commun.
- **Démocratie.** La doctrine et l'analyse de la réalité permettent de défendre l'idée d'une relation consubstantielle entre la démocratie, l'Etat de Droit et les droits de l'homme. Une proposition méthodologique de l'éducation aux droits de l'homme doit offrir les ressources permettant de comprendre les conséquences pratiques de cette interaction et de la projeter dans la vie quotidienne de chacun. Aussi, l'éducation aux droits de l'homme ne peut ignorer les thèmes rattachés à la démocratie et à ses contenus pratiques. Ceci implique pour l'enseignant de mettre l'accent sur les thèmes relatifs aux aspects politiques, sociaux et juridiques du système démocratique et de l'Etat de Droit, mais aussi d'incorporer les pratiques inspirées par ces thèmes. De ce point de vue, la méthodologie doit considérer les activités permettant le renforcement de l'internalisation des principes démocratiques de coexistence, impliquant le développement de compétences en vue de la participation politique, le dialogue et la résolution pacifique des conflits, entre autres.
- **Conception holistique.** L'éducation aux droits de l'homme ne représente pas, comme on le dit parfois, un choix entre ce qui relève de l'intellectuel et ce qui relève de la sensibilité. Il s'agit plutôt d'une sage combinaison entre les deux, résultat d'une stratégie pré-établie, permettant le développement d'aptitudes pour résoudre nombre de dilemmes éthiques et la mise en pratique de conduites en accord avec les principes fondamentaux des droits de l'homme. L'éducation aux droits de l'homme implique un effort intellectuel pour comprendre, entre autres connaissances, droits et institutions, mais aussi un effort pour comprendre l'affectif, et mener les individus à une sensibilisation vis-à-vis des transgressions quotidiennes des droits de l'homme, sur la manière dont celles-ci portent atteinte à chacun, et sur le rôle que chaque personne peut y assumer. Aussi, les droits de l'homme ne doivent pas être perçus seulement comme un savoir, mais comme un ensemble de sentiments donnant naissance à des conduites en vue de renforcer leur respect dans la vie quotidienne. Pour reprendre les mots de Magendzo, "la connaissance ne se limite pas à l'aspect informatif

³⁰ L'IIDH, en défendant l'intégralité des droits de l'homme comme un de leurs principes fondateurs principaux, recommande de traiter avec attention toute initiative pédagogique visant des classifications contradictoires. Par exemple, classer les droits en "générations", peut induire en erreur, dans la mesure où cette approche implique, de manière implicite, une hiérarchie des droits. Cette approche, souvent présentée comme fondée sur des justifications d'ordre pédagogique, ne repose sur aucune base historique, juridique ou philosophique solide.

uniquement : elle incorpore en plus l'affectivité et les comportements, les sentiments et les actions, les valeurs et le vécu qui se développent à partir des droits de l'homme" ³¹.

- **Intentionnalité.** La méthodologie de l'éducation aux droits de l'homme n'est pas fortuite ni spontanée (même quand la spontanéité constitue une ressource valide en matière de pratiques concrètes quotidiennes). Elle répond à un plan stratégique, conscient et voulu, cherchant des objectifs concrets à travers un véritable processus éducatif. En matière d'éducation aux droits de l'homme rien ne peut être laissé au hasard ni à l'improvisation. Elle nécessite d'une identification rigoureuse des nécessités, des ressources, des objectifs, des pratiques et des activités, tout en considérant la possibilité de les adapter de manière permanente.
- **Signification.** "Comprendre les droits de l'homme c'est comprendre qu'ils sont présents ici et là, dans les contextes proches et éloignés; dans les situations de la vie personnelle et celles de la communauté ; dans les problèmes du pays et ceux de la région et du monde. Et c'est aussi reconnaître que la vie et le bonheur des gens dépendent de leur défense et de leur promotion. Si notre enseignement ne montre pas que les droits de l'homme sont significatifs pour tous et pour chacun des élèves, nous n'obtiendrons jamais d'eux qu'ils les incorporent au delà d'une simple répétition mécanique »³². De ce point de vue, l'éducation aux droits de l'homme part d'une réalité, proche ou lointaine, mais toujours importante pour la personne, dans laquelle cette personne développe la capacité de reconnaître comment cette réalité peut l'affecter. Il s'avère donc nécessaire d'incorporer constamment des ressources informant sur des faits nouveaux et des circonstances relatives aux droits de l'homme qui puissent servir de base pour le développement d'activités permettant de développer des aptitudes en matière d'argumentation, d'analyse et de proposition.
- **Inspiration de valeurs et fondement de normes.** L'éducation aux droits de l'homme cherche principalement à développer des compétences pour la coexistence pacifique basée sur des valeurs constituant le substrat des normes de droits de l'homme consacrées dans les instruments internationaux et la législation nationale. L'éducation aux droits de l'homme ne peut se baser sur une méthodologie tendant au seul développement d'aptitudes techniques et juridiques, selon un modèle memoristique, sans traduction en matière de conduites et sans effet sur la vie quotidienne des individus. Mais, d'un autre côté, elle ne peut se baser sur une analyse abstraite de valeurs dont la traduction fait défaut en matière de développement d'aptitudes pour interpréter la réalité ou pour leur donner une dimension pratique. Les personnes doivent reconnaître l'importance et l'utilité des normes substantielles et procédurales qui permettent de défendre et de protéger les droits, et il est fondamental que ces normes se traduisent en principes éthiques de coexistence familiale, à l'école et au sein de la communauté. Les dimensions juridique et axiologique des droits de l'homme doivent être présentes dans toute stratégie éducative.
- **Problématisation et critique de la réalité.** "Il est important que les tensions et les conflits des droits de l'homme soient présentés aux élèves. Que ceux-ci perçoivent les contradictions des valeurs, des intérêts et des relations de pouvoir que ces droits compromettent" ³³. L'éducation aux droits de l'homme ne peut être ni neutre, ni aseptisée : il est inévitable

³¹ Institut Inter-américain des Droits de l'homme et Amnistie Internationale, *Carpeta Latinoamericana de Materiales Didacticos para la Educación en Derechos Humanos*, (cinquième réédition) 2001, pág. 8

³² Rodino, Ana María. Ibid.

³³ Magendzo K., Abraham, "Hacia una pedagogía de los derechos humanos desde la comprensión del conocimiento de los derechos humanos", IPEDEPH, Lima, Perú, 2001, pág. 4.

qu'elle implique une remise en question de la réalité. Elle implique d'accepter toute une série de contradictions et de dilemmes, toujours présents au moment de parler des droits de l'homme. De plus, elle doit mettre l'accent sur la portée de la démocratie et des droits de l'homme mais aussi sur les questions non résolues auxquelles la démocratie doit faire face. Il s'agit de développer des aptitudes, de connaître, d'interpréter et de ré-interpréter la réalité, d'identifier les relations de cause à effet, les conséquences et les solutions possibles aux situations de violence, de pauvreté, d'inégalité et d'exclusion, entre autres, qu'offre la réalité. De cette façon, on contribue à dépasser ce que Paulo Freire appelle de manière fort exacte l' "éducation bancaire", qui émiette et désarticule la connaissance, et l'on s'oriente alors vers une éducation compréhensive, permettant d'identifier les processus et les interactions entre les faits.

- **Caractère propositionnel.** L'éducation aux droits de l'homme – tout comme le travail en droits de l'homme en général – ne peut ni doit se restreindre à la description critique de la réalité. Elle doit s'orienter vers la recherche de propositions en vue de trouver une solution, prenant en compte les possibilités réelles du groupe avec lequel on travaille. Si l'on se limite à sensibiliser les élèves sur la façon dont telle transgression affecte notre vie de tous les jours, on court le risque de créer une sensation de désespoir contre-productive. Il ne faut pas perdre de vue que l'éducation aux droits de l'homme est principalement, transformatrice d'attitudes et, donc, des réalités, et c'est dans cette direction que l'on doit redoubler d'efforts, à travers des activités de protection sociale, dans et hors de l'institution éducative.
- **Solidarité.** L'éducation aux droits de l'homme se réalise avec les autres personnes, pour elles, et à travers elles. Il ne peut ni doit s'agir d'un effort solitaire. Elle exige un engagement du groupe, dans l'entendu que chacun est nécessaire et que sa contribution enrichira les autres membres du groupe. De même, elle doit tendre à une sensibilisation des problèmes d'autrui, qui puisse se traduire par l'identification des propres responsabilités et par le fait d'assumer des actions concrètes apportant des solutions. Nous faisons ici référence à une méthodologie invitant à une construction conjointe de solutions dirigées à répondre aux nécessités du groupe même ou des autres, mais sur un pied d'égalité, de respect et de reconnaissance de la dignité de la personne. Cette affirmation résulte de l'application du postulat selon lequel, si les problèmes de droits de l'homme portent atteinte à tous et à chacun, les solutions aux problèmes causés auront aussi une portée similaire.
- **Cohérence.** Plus que dans n'importe quelle autre matière, la méthodologie de l'éducation aux droits de l'homme doit être parfaitement cohérente avec les principes des droits de l'homme. Les éventuelles contradictions de l'enseignant peuvent mettre en péril toute sa tâche éducative. On ne peut enseigner les droits de l'homme si on les bafoue au même moment. La tâche de l'enseignant doit aussi être entendue comme une réaffirmation quotidienne et permanent de l'objet et des buts des droits de l'homme. Selon les mots de Pablo Freire, il s'agit de la "la cohérence entre le discours qui se dit et qui annonce un choix, et la pratique qui devrait confirmer le discours" ³⁴.
- **Tolérance et pluralisme.** La tolérance suppose l'acceptation et la défense des différences. Elle ne se limite pas à endurer, mais à créer les conditions pour que la diversité s'exprime et se maintienne, dans l'entendu que ceci ne peut qu'enrichir le processus éducatif. L'éducation aux droits de l'homme doit, selon cette perspective, éviter toute action visant à uniformiser, ou à détruire ou à occulter les identités. Nonobstant, la coexistence plurielle implique un

³⁴ Institut Inter-américain...Ibid., pág. 13.

accord commun minimal pour que ceux qui forment partie du groupe ou de la communauté puissent accepter des règles minimales de coexistence et aient en commun et comme point de rencontre la défense et le perfectionnement de ce modèle. On ne peut se montrer tolérant vis-à-vis de celui qui prétend porter atteinte à ce système d'interaction sociale ou de celui qui se montre intolérant envers les autres, car la tolérance est une valeur qui s'associe en pratique avec la réciprocité. Dans ces cas, la solution pédagogique devra aussi être cohérente avec les droits de l'homme : elle s'orientera, par le truchement de divers activités et ressources didactiques basées sur le dialogue et l'accord, à transformer des attitudes cherchant à dissocier en attitudes où la personne, sans perdre son individualité et ses caractéristiques propres, puisse participer de manière constructive comme membre actif du groupe.

- **Processus libérateur.** Au cours du processus d'identification des limites et des transgressions aux droits de l'homme, chaque individu pourra faire un exercice de réflexion individuelle sur son cas particulier, lui permettant d'identifier non seulement les atteintes à ses propres droits mais aussi les conséquences de ses propres actions dans la limitation des droits des autres. Ce processus, qui n'est pas seulement celui d'acceptation, mais de correction de situations et d'attitudes, possède un indiscutable caractère libérateur. Il enseigne à l'individu à identifier les atteintes arbitraires à la liberté, à s'abstenir de porter atteinte à celle des autres et à défendre activement la sienne et celle des autres.
- **Responsabilité.** L'éducation aux droits de l'homme ne cherche pas à libérer de manière effrénée les individus, car cette *liberté* serait contradictoire avec les droits de l'homme. Le défi fondamental, parmi d'autres, de l'éducation aux droits de l'homme est d'aider les personnes à identifier et à délimiter leur propre champ de liberté, limitée par celle des autres. Il s'agit aussi d'éduquer sur l'usage à donner à cette liberté, en montrant que certains actes peuvent avoir des conséquences que l'on doit être prêt à assumer, au lieu de les réprimer ou de les interdire sans raison. Il ne s'agit donc pas d'une éducation cherchant à promouvoir le chaos, le désordre ou la non reconnaissance d'une autorité légitime. Tout au contraire, elle "cherche la construction de règles de manière collective (...) et compte avec les instruments les plus efficaces pour les faire respecter"³⁵. Il s'agit de recréer dans un espace éducatif l'interaction politique, sociale et juridique que construit la coexistence sociale, de manière à préparer les personnes à vivre et à partager leur vie de manière pacifique dans ce contexte.
- **Socialisation.** L'école, par définition, est un espace où les personnes apprennent les règles de coexistence dans une société. Pourtant, cette structure sociale peut avoir diverses formes et poursuivre divers buts. L'éducation aux droits de l'homme cherche à construire des sociétés plus pacifiques, justes et solidaires, par le biais d'un processus médité et rationnel incluant des actions concrètes pour faciliter l'interaction respectueuse, constructive et démocratique entre les individus. Pour cette raison, l'éducation aux droits de l'homme offre une voie vers un type de société concrète.
- **Adéquation à la réalité.** La méthodologie de l'éducation aux droits de l'homme n'est pas une camisole de force empêchant d'explorer d'autres possibilités ou de répondre à d'autres réalités. Conformément avec les principes sur lesquels elle se base, parmi eux celui de la reconnaissance de la diversité, l'éducation aux droits de l'homme doit toujours pouvoir s'adapter et se réadapter vis-à-vis de situations, de lieux et de temps distincts. La réalité, toujours changeante et offrant de nouveaux défis à la défense des droits de l'homme, exige

³⁵ Mujica, Rosa María, op.cit.

de l'éducation une attitude et une disposition au changement, de façon à ne pas perdre pied sur la réalité.

D'un autre côté, l'adéquation à la réalité ne se rapporte pas seulement aux circonstances externes portant atteinte à l'objet d'étude, mais aussi aux ressources didactiques utilisées. L'éducation aux droits de l'homme doit prendre en compte, dans la mesure de ses possibilités, des outils technologiques actuels et de leur potentiel pour faciliter l'apprentissage. Parmi eux, Internet, les outils multimédia et les matériaux audiovisuels, avec d'autres plus traditionnels comme la musique, la télévision, etc. Il ne s'agit pas seulement d'explorer de nouvelles possibilités didactiques mais de permettre que le monde des enfants et des jeunes (leur musique, leurs programmes de TV favoris, leurs jeux, etc.) pénètre dans la classe, et de le transformer comme terrain de base pour une analyse depuis la perspective des droits de l'homme.

L'éducation aux droits de l'homme, comme dit, est un processus complexe qui va bien au-delà de simples contenus théoriques conceptuels. Si nous prenons en considération le fait qu'il s'agit d'un processus permanent, destiné à modifier des conduites et à développer des savoir-faire, nous ne pouvons pas l'isoler du vécu quotidien de chaque individu dans ses diverses manifestations. C'est pour cette raison qu'il est fondamental que les enseignants, les directeurs d'écoles et de collèges, les fonctionnaires chargés d'élaborer les plans d'études et les autres fonctionnaires et agents rattachés au système éducatif, comprennent que la manière d'enseigner est aussi importante que le contenu de l'enseignement. On ne peut isoler l'une de l'autre : les deux doivent au contraire aller de la main de manière conjointe et cohérente. Et cela explique la raison pour laquelle il est nécessaire d'énumérer ces principes.

Pour nous, l'éducation aux droits de l'homme, bien que pouvant être centrée sur une discipline ou une matière spécifique, est un apprentissage constant et ininterrompu. Pour cette raison, les droits de l'homme doivent s'entendre comme une pratique et, d'une certaine façon, « inonder » l'ensemble du centre éducatif, tant en ce qui concerne les aspects académiques que les aspects liés aux interactions informelles. Ceci implique une cohérence avec les droits de l'homme qui soit transversale à l'école et au lycée, non pas nécessairement entendu comme objet d'étude, mais comme principes de vie et de coexistence.

On soulignera également que les principes ci-contre énoncés sont tout aussi valides et d'application nécessaire pour tout ce qui a trait à la fonction éducative. Ainsi, même si un enseignant peut ne pas trouver de relation entre un théorème mathématique qu'il est en train d'expliquer et les droits de l'homme, il deviendra évident pour lui que la façon de traiter ses élèves, de se traiter soi-même et de promouvoir l'interaction du groupe est une question éducative fondamentale en relation directe avec l'éducation aux droits de l'homme. En réalité, cette méthodologie est le résultat d'une vision globale éducative dirigée à la création et à l'affermissement d'une école démocratique, tolérante, respectueuse de la dignité humaine et formatrice de citoyens démocrates.

Il faut insister sur le fait que, s'il n'existe pas une voie unique ni une recette d'application universelle pour l'enseignement des droits de l'homme, il existe bien des principes extraits de la pratique enseignante d'un grand nombre d'éducateurs qui ont consacré leurs plus grands efforts à promouvoir et à mettre en pratique l'éducation aux droits de l'homme, et ce au plus divers niveaux, lieux et circonstances. Nous avons tenté ici de regrouper, de façon systématique (mais très sûrement incomplète), une bonne partie de ces enseignements.

Références

- Audigier, François et Lagelée, Guet (1996). *Education civique et initiation juridique dans les collèges*. Institut National de Recherche Pédagogique. Nancy, France.
- Cançado Trindade, A.A. (2003). *Tratado de Direito International dos Direitos Humanos*, Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor.
- Conférence Mondiale des Droits de l'Homme de Vienne (1993). Déclaration et Programme d'Action de Vienne. [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Setmbol\)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Setmbol)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument)
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos - IIDH, Unidad Pedagógica (2004). *La dimensión pedagógica de la educación en derechos humanos. El modelo educativo del IIDH*. Documento institucional. San José, Costa Rica.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. *Informe Interamericano de la educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países*. San José, Costa Rica.
- I. Desarrollo normativo (2002)
 - II. Desarrollo en el currículo y textos escolares (2003)
 - III. Desarrollo en la formación docente (2004)
 - IV. Desarrollo en la planificación nacional (2005).
- http://www.iidh.ed.cr/informes_i.htm
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos - IIDH y UNESCO (1999). *Manual de Educación en Derechos Humanos. Niveles primario y secundario*. Edición en español. IIDH, San José, Costa Rica <http://www.iidh.ed.cr/Documentos/HerrPed/pedagogicasmedio/contenus-unesco.htm>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos - IIDH (1998). *Vision del IIDH sobre los derechos humanos y la democracia y sobre su misión*. Documento institucional. San José, Costa Rica.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos – IIDH (1993). *Carpeta Latinoamericana de Materiales para la educación en Derechos Humanos*. 1ª edición. San José, Costa Rica.
- <http://www.iidh.ed.cr/Documentos/HerrPed/pedagogicasmedio/contenus-carpeta.htm>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos – IIDH (1986). Cuadernos de Estudio. Serie: Educación en Derechos Humanos. Tomo 1. Temas Introductorios.
- Iturralde, Diego y Rodino, Ana María (2004). *Medir progresos en educación en derechos humanos: Una experiencia inter-americana en marcha*. Revista *Encounters on education– Encuentros sobre educación–Recontres sur l'éducation*. Volumen 5. Número monográfico sobre “Perspectivas en Derechos Humanos y educación”. Queen's University, Canada, Universidad Complutense de Madrid, España, y University of Manitoba, Canadá.
- Klainer, Rosa et Fariña, Mabel (2006). *Documento de orientación curricular: Los derechos humanos en la educación formal*. Documento interno de trabajo, IIDH, San José, Costa Rica.

- Krauskopf, Dina. (2006). *El desarrollo sicológico en la adolescencia: Las transformaciones en una época de cambios. Características de la preadolescencia y adolescencia*. Documento de trabajo. IIDH, San José, Costa Rica.
- Magendzo K., Abraham (2001) “Hacia una pedagogía de los derechos humanos desde la comprensión del conocimiento de los derechos humanos”, IPEDEPH, Lima, Perú.
- Magendzo K, Abraham (1989). *Currículo, escuela y derechos humanos. Un aporte para educadores*. PIIE y Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- Magendzo, Abraham, Abraham, Mirtha, Dueñas, Claudia y colaboradores (1993). *Currículum y derechos humanos. Manual para profesores*. IIDH, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación-PIIE, y Dirección Gral. de Derechos Humanos, Ministerio de Justicia y Trabajo del Paraguay.
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2001). UNESCO y Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Mesa Redonda. Bogotá, Colombia
- Mujica, Rosa María (2005). *Propuesta pedagógica para el mejoramiento de la educación en derechos humanos*. Documento interno de trabajo, IIDH, San José, Costa Rica.
- Munist, Mabel; Santos, Hilda; Kotliarenco, Maria Angélica; Suárez Ojeda, Elbio Néstor; Infante, Francisca et Grotberg, Edith (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud-OPS / Organización Mundial de la Salud-OMS / Fundación W. K. Kellogg / ASDI.
- Naciones Unidas (2005). *Plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Aprobado por la Asamblea General el 2 de marzo de 2005 <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/253/77/PDF/N0525377.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas (2004). Resolución del *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Proclamado por la Asamblea General el 10/12/04. <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/483/07/PDF/N0448307.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas (1994). *Proclamación del Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos*. Resolución de la Asamblea General 49/184 de Diciembre de 1994.
- Naciones Unidas (1994). *Plan de Acción del Decenio ara la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos*. Resolución de la Asamblea General A/51/506/Add.1
- Nikken, Pedro, “El concepto de derechos humanos”. En: *Estudios de Derechos Humanos*, Vol.I, IIDH, 1994. http://www.iidh.ed.cr/documentos/HerrPed/pedagogicasespecializado/el_concepto_de_derechos_humanos.htm
- Reardon, Bettet A. (1995). *Educating for Human Dignity. Learning about rights and responsibilities*. University of Pennsylvania Press
- Rodino, Ana María (2003). “Educación superior y derechos humanos: el papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. Visión y propuestas para la región”. En: *La educación superior en Derechos Humanos en América Latina et el Caribe*. UNESCO, Secretaría de Relations Exteriores de México, Universidad Nacional Autónoma de México et Universidad Iberoamericana, sede Ciudad de México, México.

Rodino, Ana María (2003). *Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas*. Serie Cuadernos Pedagógicos, IIDH, San José, Costa Rica.

[http://www.iidh.ed.cr/documents/herrped/pedagogicasteoricos/Educacion para la vida en democracia.pdf](http://www.iidh.ed.cr/documents/herrped/pedagogicasteoricos/Educacion%20para%20la%20vida%20en%20democracia.pdf)

Rodino, Ana María (2001). *La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina*. En: Revista IIDH, Vol. 29.

[http://www.iidh.ed.cr/comunidades/herrped/docs/pedagogicasteoricos/la educación en valores, a.m. rodino.htm](http://www.iidh.ed.cr/comunidades/herrped/docs/pedagogicasteoricos/la%20educacion%20en%20valores,a.m.%20rodino.htm)

Rodino, Ana María (1998). "Trabajar por la utopía: La educación en y para los derechos humanos". Conferencia inaugural del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. San José, Costa Rica, 7 de setiembre de 1998

Office of the United Nations Commissioner for Human Rights (2004). *ABC—Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools*. United Nations, New York et Ginebra.

http://www.ohchr.org/spanish/about/publications/docs/abc_sp.pdf

OXFAM (2006). *Global Citizenship: The Handbook for Primary Teaching*.

<http://sharedweb.srv.poptel.org.uk/chriskingtonpublishing/pdfs/Global%20citizenship.pdf>

UNESCO (1996). Informe "La educación Encierra un Tesoro. Pistas y recomendaciones", producido por la Comisión presidida por Jacques. Delors http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Tes.pdf

Annexe I

Principaux accords internationaux créant des consensus et fixant des standards en matière de EDH pour la région

Instruments de droits de l'homme à caractère obligatoire pour les Etats:

- Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960)
- Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1965)
- Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966)
- Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979)
- Convention inter-américaine pour la prévention et la répression de la torture (1985)
- Protocole additionnel à la Convention américaine relative aux droits de l'homme en matière de droits économiques, sociaux et culturels ou Protocole de San Salvador (1988)
- Convention relative aux droits de l'enfant (1989)
- Convention 169 sur les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants (1989)
- Convention inter-américaine pour la prévention, la sanction et l'élimination de la violence contra la femme, "Convention de Belém do Para" (1994)
- Convention inter-américaine pour l'élimination de toutes les formes de discrimination contra les personnes handicapées (1999)

Déclarations et résolutions d'organismes internationaux et régionaux:

- Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (ONU, 1948)
- Déclaration relative aux droits de l'enfant (ONU, 1959)
- Déclaration sur l'Élimination de toutes les Formes de Discrimination Raciale (ONU, 1963)
- Déclaration relative au développement chez la jeunesse des idéaux de paix, de respect mutuel et de compréhension entre les peuples (ONU, 1965)
- Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationale et l'éducation relative aux droits de l'homme et libertés fondamentales (UNESCO, 1974)
- Déclaration sur la race et les préjugés raciaux (UNESCO, 1978)
- Carte démocratique inter-américaine (OEA, 2001)

Conférences mondiales spécialisées:

- Vienne, 1978
- Malte, 1987

- Montréal, 1993
- Vienne, 1993
- Genève, 1994
- Copenhague, 1995
- Beijing, 1995
- Durban, 2001

Conférences régionales spécialisées:

- Mexico (UNESCO, 2001)

Sommets régionaux de leaders politiques:

- Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement, spécialement le Ier sommet des Amériques, Miami, 1994
- Rencontres des Ministres de l'Éducation, en particulier la VII Conférence Ibéro-américaine de l'Éducation, Mérida, 1997

Annexe II

Familiarisation des garçons et des filles avec les concepts de droits de l'homme. Une approche pas à pas

Cette ébauche de programme est une proposition en vue de l'insertion progressive des concepts relatifs aux droits de l'homme aux enfants selon leur âge. Il ne s'agit pas de normes prescrites, mais d'un simple exemple. Ce cadre a été développé et discuté par les experts en éducation aux droits de l'homme réunis à Genève en 1997. La présente version correspond à celle de la publication du Bureau du Haut Commissariat des Nations Unies pour les Droits de l'Homme intitulée : *ABC: L'enseignement des droits de l'homme – Activités pratiques pour les écoles primaires et secondaires*”

NIVEAUX	OBJECTIFS	CONCEPTS-CLEF	PRATIQUES	PROBLÈMES SPÉCIFIQUES DE DH	NORMES, SYSTÈMES ET INSTRUMENTS DE DH
Petite enfance					
Pré-scolaire (maternelle) et Début du primaire (cours préparatoires) Age : 3-7 ans	Respect de soi Respect des parents et des enseignants Respect de l'autre	La conscience du soi La communauté La responsabilité personnelle	Responsabilité Justice Auto expression/ écoute Coopération/ partage Travail en petits groupes Travail individuel Compréhension de cause-effets Empathie Démocratie Résolution de conflits	Racisme Sexisme Injustice Mal fait aux autres aux personnes (affectif et physique)	Règlement de classe Vie familiale Principes communautaires Déclaration Universelle des DH Convention des Droits de l'Enfant

NIVEAUX	OBJECTIFS	CONCEPTS-CLEF	PRATIQUES	PROBLÈMES SPÉCIFIQUES DE DH	NORMES, SYSTÈMES ET INSTRUMENTS DE DH
Enfance tardive Tout ce qui précède plus					
Fin du primaire (cours élémentaire et cours moyen Age : 8 - 11 ans	Responsabilité sociale Citoyenneté Distinction entre les désirs, les besoins et les droits	Droits individuels Droits du groupe Liberté Égalité Justice Etat de Droit Gouvernement Sécurité	Apprécier la diversité Être juste Distinguer les faits des opinions Réaliser un service scolaire ou communautaire Participation civique	Discrimination / préjugé Pauvreté / faim Injustice Ethnocentrisme Egocentrisme Passivité	Histoire des DH. Systèmes juridiques, locaux et nationaux. Histoire locale et nationale dans la perspective des DH . UNESCO, UNICEF. Organisations non gouvernementales (ONGs).

NIVEAUX	OBJECTIFS	CONCEPTS-CLEF	PRATIQUES	PROBLÈMES SPÉCIFIQUES DE DH	NORMES, SYSTÈMES ET INSTRUMENTS DE DH
Adolescence Tout ce qui précède plus:					
Premiers degrés du secondaire Age: 12-14 ans	Connaissance de droits de l'homme spécifiques	Droit international Paix mondiale Développement mondial Economie politique mondiale Ecologie mondiale	Comprendre d'autres points de vue Citer des faits pour appuyer une idée Faire une recherche / réunir de l'information Partager l'information	Ignorance Apathie Cynisme Répression politique Colonialisme / impérialisme Mondialisation économique Dégradation environnementale	Pactes des Nations Unies Elimination du racisme Elimination du sexisme Protection des réfugiés Conventions régionales de DDHH
Jeunesse Tout ce qui précède plus:					
Derniers degrés du secondaire Age: 15-17ans	Connaissance des droits de l'homme comme standards universels. Intégration des droits de l'homme dans la conscience et la conduite individuelle	Inclusion / exclusion morale. Responsabilité morale / alphabétisation morale	Participation à des organisations civiques. Assumer des responsabilités civiques. Désobéissance civile.	Génocide. Torture. Crimes de guerre. Etc.	Conventions de Genève. Conventions spécialisées. Standards de DDHH en évolution.

Annexe III

Le développement psychologique pendant l'adolescence: Les transformations à une époque de changements

Caractéristiques de la pré-adolescence et de l'adolescence

Dina Krauskopf

Introduction

Le développement humain a pour but l'enrichissement progressif personnel et social. Celui-ci s'opère dans l'adolescence à travers l'actualisation des capacités qui permettent la coexistence sociale positive, en recréant les nécessités personnelles et le progrès collectif par le truchement d'un ajustement et d'une intégration transformateurs (Krauskopf, 1995). La tranche d'âge se situant entre les 10 et 14 ans marque des aspects différentiels dans le développement que reflètent les importantes transformations psychosociales chez l'enfant. C'est à ces âges que débutent les modifications sexuelles et que culmine l'étape de la puberté. Ces changements biologiques marquant la fin de l'enfance sont perçus différemment : alors que pour le secteur santé, l'adolescence commence à l'âge de 10 ans, les normes juridiques reconnaissent quant à elles que l'adolescence commence à l'âge de 12 ans.

À l'adolescence se pose la question de la définition personnelle et sociale de l'être humain à travers une seconde individuation qui mobilise le processus d'exploration, de différenciation du milieu familial, et de recherche d'appartenance et du sens de la vie (Krauskopf, 1994). Cette situation devient critique en ces temps de modernité, étant donné que les adolescents (filles et garçons) sont aussi porteurs de changements culturels. Ils exigent alors à l'adulte une réorganisation des schémas psychosociaux incluant l'établissement de nouveaux modèles d'autorités et de nouveaux défis pour leur développement. Il est alors nécessaire d'abandonner l'imprécision à laquelle on avait recours lorsque l'on considérait que l'adolescence était une étape de transition – cette notion était seulement perçue comme fonctionnelle aux temps où l'on considérait que la puberté marquait le passage direct à l'étape adulte.

1. Les phases de la période adolescente

D'habitude on se réfère aux phases de la période de l'adolescence en utilisant les expressions « phase pubertaire », « semi-adolescence » et « adolescence tardive ». Nous préférons quant à nous identifier cette dernière phase comme la « phase finale de la période adolescente ». La première adolescence sera identifiée, d'après le langage choisi pour le présent document, comme pré-adolescence, puisque ce vocable se retrouve dans le vocabulaire juridique.

Les caractéristiques les plus remarquées du développement de l'adolescence se situent au plan intellectuel, moral, sexuel, social, et dans la quête d'identité. Afin de faciliter la systématisation des caractéristiques de la tranche des 10-14 ans, nous présenterons, de façon schématique, son évolution à travers les deux premières phases, en sélectionnant principalement, les caractéristiques qui peuvent avoir une influence sur le processus éducatif. Il ne s'agit pas de séquences rigides, car les accélérations et les dés accélérations des processus dépendent, pour le moins, des diverses sous-cultures, de la situation socioéconomique, des ressources personnelles

et des tendances antérieures) des niveaux obtenus de santé mentale et de développement biologique, sans compter les interactions avec l'environnement, et, entre celles-ci, les relations de genre et les relations intergénérationnelles (Krauskopf, 1999).

1.1. Phases de l'adolescence (10 à 14 ans)

On mentionnera ci-joint de façon synthétique les changements les plus significatifs que l'on peut identifier pour les deux tranches d'âge qui intéressent la présente proposition éducative.

Pré-adolescence (10-12 ans): préoccupation pour le physique et l'émotionnel

- Perte du corps de l'enfant et de la relation infantile avec les parents
- Restructuration du schéma et de l'image corporelle
- Ajustements aux nouveaux changements sexuels, physiques et physiologiques
- Stimulation des nouvelles possibilités qu'offrent ces changements
- Nécessité de partager les problèmes avec les parents
- Fluctuations de l'état d'esprit
- Forte auto-conscience des nécessités
- Capacité pour évaluer les plus grands mérites et faiblesses
- Le jeu maintient son importance
- La discipline s'accepte avec davantage d'exigence de droits et de préoccupations pour la justice
- Affirmation à travers l'opposition
- Curiosité pour la recherche, intérêt pour le débat
- Relations groupales avec des individus du même sexe
- Mouvements de régression et d'avance dans l'exploration et abandon de la dépendance

Adolescence initiale (13-14 ans): préoccupation pour l'affirmation personnelle et sociale

- Différenciation du groupe familial
- Difficulté parentale pour changer les modes d'autorités qu'ils ont exercé pendant l'enfance de leurs enfants
- Désir d'affirmer l'attractif sexuel et social
- Pulsions sexuelles émergentes
- Exploration des capacités personnelles
- Nouveaux modèles de raisonnement et de responsabilité
- Capacité de d'auto protection et de protection mutuelle
- Capacité de se situer face au monde et face à soi-même
- Intérêt en matière de modalités de participation
- Critique des aspects liés au comportement et aux positions antérieures

- Préoccupation et exploration du social
- Passage à des groupes des deux sexes
- Intérêt pour de nouvelles activités
- Intérêt croissant pour l'amour du couple
- Recherche d'autonomie
- Recherche du sens du présent
- Avancée progressive dans l'élaboration de l'identité
- Restructuration progressive des relations familiales

1.2. Les changements bio-psico-sociaux entre les 10-14 ans

C'est entre les 10 ans et les 14 ans que se produit une restructuration de l'image corporelle, que sont vécus des changements corporels émergents, que l'état d'esprit du sujet fluctue entre une auto conscience des nécessités très marquée et un désir de compréhension et un d'appui de la part des adultes. Même si les figures parentales cessent d'être la source quasi-exclusive du développement de l'auto-estime, il devient inéluctable de partager à un moment donné les problèmes avec les parents; les amitiés aussi deviennent cruciales. Les groupes tendent au début à réunir des sujets du même sexe, facilitant ainsi le renforcement des identités et des rôles, avant d'entrer en interaction hétérosexuelle,

La perte du corps infantile implique la nécessité de laisser derrière soi d'autres modalités de la vie infantile, d'abandonner les identifications infantiles et de trouver de nouvelles orientations pour la propre conduite. Il existe d'autres conséquences de la perte du corps et du statut d'enfant, ainsi que de l'image de parents comme figures sûres et protectrices de l'enfance (Aberasturet, 1971). Diverses tensions et anxiétés voient le jour au sein de la famille face à l'annonce de changements différenciateurs dont on perçoit encore mal les conséquences. La solidité et les faiblesses du système familial contribuent à une interprétation des faits et à une perspective orientant les réactions et les attitudes face au développement du pubère.

Traditionnellement, le début de la puberté marque l'apparition d'un discours dans lequel les adultes mettent l'accent sur les risques et les perspectives morales; peu est dit sur l'autonomie dans la prise de décision. Culturellement, l'émergence de signes de développement sexuel tend à être vécu par les adultes de manière différenciée en fonction du sexe : contrôles et surveillance pour les jeunes filles, stimulations et liberté pour les jeunes garçons (Krauskopf, 1999).

Chez les adolescentes, les premières règles constituent un moment de grande importance et l'événement est interprété par rapport aux jugements que le contexte culturel porte à la destinée de la femme. Les réactions peuvent aller de l'indifférence parentale à des festivités ou à des annonces relatives au drame de la sexualité et de la procréation, aux responsabilités de la vie adulte. Les différentes prises de position auront un impact sur la disposition avec laquelle la jeune fille pubère fera face à la perspective de grandir.

Pour les garçons, les éjaculations nocturnes sont presque un secret pouvant être vécu avec préoccupation ou perplexité ; la discrétion est la réponse qu'ils obtiennent le plus souvent. La construction de leur masculinité traverse des étapes de vérifications de virilité exhibée devant leurs pairs pour parvenir à s'initier aux étapes de la conquête hétérosexuelle que les visions

traditionnelles de genre leur exigent au plan du rôle sexuel. L'anxiété face au risque d'échouer dans la masculinité et l'insuccès éprouvé dans cette quête d'affirmation peuvent contribuer à instaurer un climat de violence dans la relation de genre.

Le développement des caractéristiques sexuelles secondaires, l'augmentation de poids, de la taille, sont des modifications externes ayant un impact social, et qui mènent le pubère à douter des possibilités d'assumer un rôle comme homme ou comme femme, contribuant à sa vulnérabilité aux commentaires, aux préjugés et aux stéréotypes.

Vers la fin de cette étape et au début de la suivante, les préoccupations psychologiques tournent autour de l'affirmation personnelle- sociale et débutent les expériences amoureuses. La quête de la manière de canaliser les premières pulsions sexuelles, l'exploration des capacités sociales et l'appui recherché dans l'acceptation du groupe de pairs contribuent à dynamiser l'affirmation personnelle et sociale dans l'adolescence. Il est important de reconnaître que pour les adolescents, l'amour, la joie et l'amitié sont des préoccupations extrêmement présentes dans leur vie, que les adultes tendent souvent à minimiser ou à supprimer lorsque la sexualité est perçue à partir de la seule perspective de la morale ou de la santé reproductive. Les capacités de s'auto-soigner ou de se soigner de manière mutuelle offrent la possibilité pour l'adolescent de s'affirmer de manière efficace, dans la mesure où il compte avec l'assistance et les compétences requises.

Le processus d'individuation provoque des conséquences importantes pour les figures parentales: la douleur en raison de la perte de leur fils-enfant, la tension provenant de l'adolescent dont ils ont toujours rêvé, la préoccupation en raison de leur propre rôle de parents parfaits. De nouvelles conditions pour le développement social surgissent, contribuant à la différenciation du groupe familial de l'autonomie.

Le développement intellectuel pendant l'adolescence apporte de nouveaux éléments concernant la différenciation identitaire et la remise en question des relations avec le monde extérieur. La symbolisation, la généralisation et l'abstraction introduisent des visions plus larges et plus diversifiées des événements. De la position de l'enfant consistant à être "dans" le monde, on passe à celle de la « perspective » face au monde et face à soi même. C'est-à-dire que l'on peu "ré-fléchir », jeter un regard sur sa propre façon de penser et d'être, et sur celle des autres (Krauskopf, 1994). Ces avancées, tout comme la nécessité de se sentir différent, conduisent à la remise en cause bien connue des comportements et des positions qui avaient été acceptées pendant la phase de socialisation antérieure. La confrontation qui en résulte menace les nécessités de contrôle et d'auto-estime des adultes (parents, enseignants, etc.).

Les systèmes d'idées congrues, même partiales, offrent quant à elles des zones de sécurité. La possibilité de les mettre en pratique et de les accompagner d'une réflexion et d'une assistance permet d'enrichir les conceptualisations. Cas contraire, comme l'ébauche Aberasturet (1973:42), on prive l'adolescent de sa « capacité d'action, ou le maintient dans l'impotence et, partant, dans l'omnipotence de la pensée».

Le développement intellectuel fait partie intégrante de l'incitation à s'insérer dans le monde d'une manière différente. Vers la fin de la période étudiée, et au début de la prochaine, un intérêt particulier pour de nouvelles activités apparaît, tout comme la préoccupation du social et l'exploration de capacités personnelles orientées à la recherche de l'autonomie.

Les relations intergénérationnelles permettent d'affirmer l'identité et de renforcer les processus d'indépendance et de différenciation. L'identité groupale conditionne et transcende l'identité de

chacun des membres et offre un espace différencié de la famille. Le pouvoir au sein du groupe est l'un des éléments constitutifs de cette identité (Martín-Baró, 1989).

Les tensions spécifiques se résolvent lorsque les figures parentales assument leur nouveau rôle de tremplin de leurs fils et filles dans leur passage obligé vers une société plus élargie. Une bonne relation affective et une remise en question des relations inter-générationnelles est nécessaire au fur et à mesure que les fils avancent dans l'adolescence : ce afin de contribuer à leur différenciation, à leur pleine autonomie et à leur capacité à affronter la vie moderne.

Le respect et l'écoute mutuels facilitent le développement d'aptitudes pour négocier et pour maintenir des relations d'interlocutions avec les adultes, nécessaires à l'insertion de l'adolescent dans les relations sociales modernes. Dans les cas où ce développement et cette reconnaissance sociale souffrent de ruptures, les groupes adolescents mettent l'accent sur le pouvoir face au milieu dans lequel ils se meuvent, qui les marginalise ou les nie, et ils peuvent décider de montrer leur visibilité d'une façon effrayante.

La non reconnaissance des nouvelles nécessités adolescentes est un facteur de conflit et cause une aggravation des problèmes. L'exclusion sociale accompagnée de privations affectives et l'absence d'options tangibles, peuvent même mener au désespoir. Des convictions négatives peuvent favoriser des solutions substitutives, la nécessité de trouver refuge dans des gratifications éphémères, des actions fondées sur des impulsions dénonçant les conflits, des réactions dépressives, etc. Il est important de construire des espaces de reconnaissance et d'espoir pour impulser le développement et le sens positif de l'existence.

2. Développement et droits dans l'adolescence

Nous allons maintenant présenter les critères qui servent à caractériser le développement moral, pour, dans un deuxième temps, indiquer ce que peut apporter une approche basée sur les droits.

2.1. Le développement moral

Le développement moral concerne la capacité de l'être humain de parvenir à des formes de comportement humain régies par le respect et la coopération avec la vie en société, les personnes et la justice.

Dans le cycle de la vie, ce développement progresse parallèlement au déroulement croissant des capacités cognitives, le passage de la pensée concrète à la pensée logique et abstraite indiqué par Piaget (1932, 1949, 1989). La fin de la puberté, conjuguée aux aptitudes mentionnées permettent au sujet de se préoccuper davantage sur le sort d'autrui dans la compréhension de leurs situations (Gilligan, 1977, 1979).

Durant les premières phases prédomine un niveau que Kohlberg (1973) nomme pré-moral et pré-conventionnel: c'est la dépendance de l'obligation. Les normes sont imposées par ceux qui détiennent le pouvoir. Le châtimeur et la récompense sont des paramètres servant d'orientation. Avancer à partir de ce niveau est possible, grâce en particulier à l'affection des personnes adultes, place qu'occuperont également les pairs.

La morale conventionnelle, selon Kohlberg, est commune aux adolescents et aux adultes. Elle participe au développement de bonnes actions et au maintien de l'ordre social. La capacité à s'identifier avec la société resitue les relations individuelles dans le cadre social, et émerge la coopération. L'adolescent accepte des sanctions fondées sur la réciprocité et le respect de la

justice distributive. La règle cesse d'être sacrée et les normes dérivant du consensus mutuel. Il faut respecter la loyauté à l'égard des autres, mais cela peut changer si tous sont d'accord.

Le passage à la morale subjective provient de l'influence du développement cognitif, la collaboration et le respect mutuel dans le groupe de pairs. Lutte (1991) met en avant le fait qu'il y a un progrès dans le développement moral lorsque la motivation de maintenir des relations positives avec les personnes s'étend à l'ensemble de la société.

Le dernier niveau signalé par Kohlberg fait référence aux principes moraux autonomes et post-conventionnels. Il ne se développe pas avant la jeunesse, ni chez toutes les personnes. A ce stade précis, les valeurs et les principes s'émancipent de toute autorité extérieure.

Piaget met en avant le fait que le développement cognitif rend possible l'autonomie de la conscience. Kohlberg accorde quant à lui davantage d'importance à la perception sociale ou à la capacité de se mettre à la place des autres, d'interpréter leurs pensées et leurs sentiments, pour le développement de ce processus. A ce stade, le niveau de respect des lois est déterminé par un contrat social. Il est fait références aux principes actifs les plus universels : égalité des droits et respect de chaque personne.

Les critères signalés antérieurement ne se produisent pas de façon linéaire et stricte. Comme l'indique Lütte, il n'est pas simple de se mettre d'accord sur le contenu des règles collectives. Les personnes vivent en société, forment partie d'une classe ou de groupes qui exercent le pouvoir de manière inégale : ils sont loin de pouvoir décider sur un plan d'égalité parfaite le contenu de règles de la vie collective. L'individu commence à se rendre compte de la relativité de certaines valeurs et opinions.

Même si les personnes dont les adolescents dépendent ont une grande influence sur le développement de leurs valeurs, il ne faut pas croire cela est suffisant. Gilligan montre que pour que les idées et les principes relatifs au comportement moral gagnent du terrain, il est nécessaire de compter avec la possibilité d'avoir plusieurs points de vue servant de références, et non se cantonner à ceux de la personne dont on dépend. Dans un milieu pluraliste, la formation de jugements autonomes est stimulée. D'autre part, Garbarino et Bronfenbrener (1976) démontrent les limitations des milieux monolithiques et anomiques, et leur manque de cohésion.

2.2. La perspective des droits

La perspective des droits est une grande contribution afin de donner une vision plus intégrale au processus de développement moral pendant l'enfance et la phase juvénile. Les adultes reçoivent des directives concernant l'application de ces normes aux conditions des personnes en développement. Le point de rencontre traditionnel cherchant à régir les relations inter-générationnelles se pose au moment de considérer les enfants et les adolescents comme des *sujets de droit*, avec comme objectif celui d'en faire des citoyens actifs. On reconnaît aux adolescents les capacités et les droits pour intervenir avec un certain protagonisme dans leur présent, pour contribuer à l'amélioration de leur qualité de vie, et pour contribuer de manière participative au développement de la société. Il s'agit de droits consubstantiels à l'être humain, qui s'expriment dans les droits civils, politiques, sociaux, économiques et culturels établis dans la *Déclaration Universelle des Droits de l'homme* (1948), et dont la jouissance correspond aussi bien aux hommes qu'aux femmes.

La reconnaissance des enfants et des adolescents comme sujets de droit se concrétise dans la *Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant* (1989). Parmi les diverses dispositions,

les Etats reconnaissent garantir les conditions pour que les enfants et les adolescents puissent être en mesure de se forger leur propre jugement ; exprimer leur opinion librement sur toute question les concernant; s'assurer que leurs opinions seront prises en compte en fonction eu égard à leur âge à leur degré de maturité (Art.12); protéger enfants et adolescents contre toute forme de discrimination ou de sanction en raison de leur condition situation juridique, les opinions déclarées, ou les convictions de leurs parents ou de leurs représentants légaux (Art.2).

La participation citoyenne authentique, garantie par la Convention, exige une certaine équité et protection sociale inter-générationnelle, en co-responsabilité avec le monde adulte et l'équilibre du pouvoir entre les parties (Grillo, 2000; Krauskopf, 2003). La perspective des droits reconnaît aux enfants et aux adolescents la qualité de sujets de droits, sans distinction aucune, permettant une conception intégrale, no-discriminatoire et fondée sur une égalité sociale.

La Convention relative aux Droits de l'Enfant introduit une grande nouveauté en incorporant avec une vision de droits le groupe correspondant à la tranche d'âge que la justice traditionnelle incluait dans la Doctrine du Mineur Irrégulier. Avec la Doctrine de la Protection Intégrale, on passe de la protection des mineurs centrée sur l'assistanat en raison de leur risque social, à la protection du respect de leurs droits et à l'exigibilité de ces mêmes droits par leurs titulaires, les mineurs.

Aborder les droits en fonction de tranches d'âges implique une approche fondée sur le *cycle de vie*.

“Le concept de cycle de vie (...) reconnaît à l'enfance et à l'adolescence une valeur propre, puisqu'on les considère comme des personnes à une étape spécifique de leur vie. Dans ce cadre, une notion intégrale de l'adolescent s'impose, dans laquelle il faut laisser le temps à l'adolescent de se former, en prenant en considération ses opinions, et en le considérant comme un sujet actif et créatif, et non un objet des autres” (UNICEF, 2001).

Dans les lignes qui suivent, nous présentons un cadre à partir duquel on peut apprécier l'application des droits dans le développement des opportunités des enfants, des adolescents et des jeunes, ainsi que les instruments propices et sûrs pour contribuer à leur participation au sein de la famille, école, communauté et société, leur offrant ainsi un appui dans leur intégration progressive au monde des adultes.

**Cycle de vie, protection et développement dans l'enfance,
l'adolescence et la jeunesse ³⁶**

Catégorie	Age	Condition de développement	Responsables de la protection
Première enfance	0 - 6 ans de vie	La société se doit d'orienter les efforts en vue de garantir un bon début de la vie, offrant les nécessités de base et assurer une existence avec les conditions appropriées de santé physique, mentale et de sécurité affective.	Famille Etat
Enfance en âge scolaire	6 -12 ans	Il s'agit d'orienter les efforts en vue d'offrir la possibilité d'une éducation de base de qualité, maintenir la protection de la santé physique, mentale, la sécurité affective et étendre l'enrichissement social.	Famille Etat Communauté Organisations sociales
Adolescence	12 -18 ans	Il s'agit d'offrir des possibilités de développement et d'orienter les capacités productives et reproductives, impulser les outils appropriés et sûrs pour contribuer et participer à la vie de la famille, de l'école, de la communauté et de la société, en prenant en compte leurs opinions et en les considérant comme sujet actif et créatif.	Protection et exigibilité des droits Famille et collaboration inter-générationnelle Etat et communauté Participation adolescente
Jeunesse	18 - 25 ans	Il s'agit de continuer l'expérience accumulée, étendre la prise de décisions, trouver des voies d'expression, de participation, de transfert d'expériences aux nouvelles générations, de compter avec la formation en vue d'assumer de manière satisfaisante son autonomie, ses projets personnels et sociaux, et contribuer au développement collectif.	Citoyenneté pleine Collaboration Inter-générationnelle Réponse intersectorielle de l'Etat

³⁶ Elaboré par Dina Krauskopf et Sergio Muñoz à partir de UNICEF (2001). *Adolescencia en América Latina y el Caribe: Orientaciones para la formulación de políticas.*

3. Facteurs sociaux dans le développement de l'adolescence et les droits

Le caractère prématuré de l'activité professionnelle est souvent associé au manque de garanties sociales, à l'échec ou à la désertion scolaire, à l'augmentation des accidents professionnels, aux travaux temporaires, aux salaires discontinus (Weinstein, 1992). Le besoin d'explorer et de trouver une forme de gratification face aux nécessités de la période adolescente mène souvent ces jeunes à une certaine instabilité au plan professionnel et à la recherche de moments de diversion (sans aucun doute d'une grande importance dans cette période de la vie, ainsi que durant les périodes antérieures), caractéristiques qui témoignent de la seule voie existante pour eux de manifestation de l'être adolescent. L'ouverture graduelle de meilleures possibilités augmente les champs de l'expérience, permettant à l'adolescent de compter avec des recommandations plus sûres pour son insertion future dans le monde du travail, et offrant des objectifs face auxquels il existe une motivation assez forte pour contrer les pseudo-solutions immédiates et périlleuses (Krauskopf, 2003).

La pression pour la survie et un milieu rempli de conflits et de carences empêchent l'obtention de gratifications et d'explorations propres au développement de l'adolescent. Ainsi l'instabilité professionnelle d'une part, et la recherche d'activités récréatives de l'autre sont les caractéristiques propres des adolescents et des jeunes.

Avec la mondialisation et la modernisation, les adolescents doivent effectuer l'intégration de divers éléments de réflexions et dilemmes. Dans ce contexte, la polarisation socioéconomique augmente les iniquités, les adolescents en situation économique avantageuse ressemblant de plus en plus à leurs pairs vivant dans la même situation dans d'autres pays, et de moins en moins aux adolescents pauvres de leur propre pays. Aussi les différences concernant l'incorporation de nouveaux instruments pour le développement des adolescents tendent à se creuser. Au sein des classes urbaines aisées, le choix de la profession de l'adolescent tend à se reporter afin d'éviter la détermination à un rôle précis signifiant une mutilation possible de ses diverses identités potentielles. Ceci a même modifié les rôles en matière de genre: par exemple les jeunes filles sont chaque fois davantage menées à garantir leurs propres ressources d'autonomie productive et économique avant le mariage (Krauskopf, 1999).

Avec la modernisation et la mondialisation, le contrôle de la famille et du système scolaire sur le milieu a sensiblement diminué. La rapidité des changements a mené à interpréter la réalité avec des codes distincts entre générations. Face à la rapide obsolescence technologique, les jeunes ont la possibilité d'acquérir les connaissances technologiques innovatrices de façon plus rapide que les adultes. La consommation incite à renforcer le statut et l'image comme expression de succès, plaçant le succès professionnel à un plan secondaire; ceci exprime une valorisation de l'immédiat qui se substitue à la préoccupation pour l'avenir. Pour cette raison, la formation et l'apprentissage doivent incorporer le sens du présent, les possibilités d'innovation, la légitimité de la participation sociale, et les racines historiques et socio-affectives.

Dans l'adolescence les personnes naissent pour une société plus large, et s'opère donc un détachement du milieu familial menant à une remise en cause des relations. C'est à ce moment que se met en marche un processus orienté à concrétiser les bases pour la construction des rôles et des perspectives de la vie dans le contexte des nécessités, des ressources et des limitations qu'offrent les sociétés à un moment historico-politique déterminé. Un défi important consiste à faire coïncider les éléments identitaires assumés avec les actions en faveur du développement; l'acquisition de nouveaux outils en faveur de rôles satisfaisant aux nécessités de la vie collective avec l'exercice de la citoyenneté.

Les débuts de la puberté marquent aussi bien une nouvelle étape dans la recherche d'indépendance comme une rupture de la dépendance. Cette rupture s'opère progressivement, mais la puberté et l'adolescence viennent accélérer ce passage vers l'indépendance. Deux aspects en interaction continue sont à évoquer : (1) la quête de l'indépendance vis-à-vis de l'enfance et des adultes (parents et enseignants), et (2) l'affirmation d'indépendance pour l'intégration professionnelle, affective et sociale.

L'un des apprentissages en vue de l'indépendance consiste en l'exercice propre pour la prise de décisions. Pour que l'indépendance permette au pubère de se développer pleinement, elle doit s'accompagner d'un sens de la responsabilité relative aux actes du sujet et indépendants. Abandonner le jeune sans l'orienter dans son apprentissage de l'indépendance revient à le faire sentir le manque de protection; prolonger inutilement sa dépendance signifie interférer sur son développement de manière négative.

A la fin de la première adolescence, le jeune réalise une avancée importante dans la quête d'autonomie. Même s'il n'est pas encore en mesure de se prendre en charge lui-même, il a accompli nombre de progrès en matière de reconnaissance de son corps, de différenciation par rapport aux adultes, de réflexion sur son devenir professionnel, et, dans certains cas, il a réalisé un apprentissage scolaire avec une plus grande indépendance vis-à-vis du milieu familial que durant le primaire.

Pour prendre la plupart de ses décisions, l'adolescent nécessite l'accompagnement d'un adulte: pour recevoir l'information, écouter une opinion, connaître quelqu'un qui a dû à un moment donné faire les mêmes choix face à des situations similaires, etc. Discuter, être original dans ses opinions à l'école, au sein de la famille ou au travail et trouver des bases solides pour fonder cette opinion tout en tolérant des avis différents, sont des manifestations de l'indépendance et de l'autonomie des jugements et des raisonnements de l'adolescent. L'autonomie lui permet de s'intégrer dans les institutions et d'accomplir les diverses tâches qu'il s'est engagé à réaliser, sans nécessité de contrôles externes, mais avec l'orientation que doivent lui donner les adultes.

Synthèse à partir du Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Muniz, Mabel et otros, Washington: OPS / OMS / Fundación W. K. Kellogg / ASDI, 1998.

Références

- Aberasturet, Arminda et otros. (1971). *Adolescencia*. Ediciones Kargieman, Buenos Aires.
- Garbarino, J; Bronfenbrenner, U. (1976). *The socialization of moral judgment and behavior in cross-cultural perspective*, en Lickona. 47, 481-517
- Gesell, Arnold. (1940). *Sicología Evolutiva de 1 a 16 años*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Gilligan, C. (1977). *In a different voice: women's conception of the self and of morality*. En: Harvard Educational Review, "New directions for child development" 5, 85-99.
- Gilligan, C; Murphet, J. (1979). *Development from adolescence to adulthood: the philosopher and the dilemma of the fact*.
- Grillo, Milena (2000). "Ciudadanía Adolescente, Reorganización Social y Democratización del Poder". Presentado en la reunión *El replanteamiento de las transiciones juveniles: transformaciones, exclusiones et respuestas del Grupo Juventud*. CLACSO, San José

- Kohlberg, L. (1973). "The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment". En: *Journal of philosophy* 70, 630-649
- Krauskopf, Dina, (2003). "Juventud, riesgo y violence". En *Dimensiones de la Violencia*. PNUD. El Salvador.
- Krauskopf, Dina. (2003) *Participación Social y Desarrollo en la Adolescencia*, 3ª edición, UNFPA. San José, Costa Rica.
- Krauskopf, Dina (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. En: *Adolescencia y Salud*, C.C.S.S, 1 (2), 23-31
- Krauskopf, Dina (1996) "Violencia juvenil: Alerta Social". En Revista Parlamentaria. Vol. 4. No 3. San José, Costa Rica.
- Krauskopf, Dina (1995). "Dimensiones del Desarrollo y la Salud Mental en la Adolescencia". En: *Indicadores de Salud en la Adolescencia*. O.P.S. San José de Costa Rica.
- Krauskopf, Dina (1994). *Adolescencia y Educación*. Segunda edición. Editorial EUNED. San José.
- Lutte, Gérard. *Liberar la Adolescencia*. (1991) *La Psicología de los Jóvenes de Hoy*. Biblioteca de Psicología. Herder. Barcelona.
- Martín-Baró, Ignacio (1989). *Sistema, Grupo y Poder. Psicología social desde Centroamérica II*. UCA Editores. El Salvador.
- Piaget, Jean (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Alcan, París.
- Piaget, Jean (1949). *La psychologie de l'intelligence*. Colin, París; traducción al español, Ed. Critique, Barcelona 1989.
- Piaget, Jean (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. En: *Human development*, 15, 1-12.

Annexe IV

ÉTAPES EVOLUTIVES et NIVEAUX SCOLAIRES : Pré-adolescence: 10-11-12 ans Trois derniers degrés du primaire			
<i>On cherche à ce que l'étudiant, à la fin de cette étape scolaire, soit en mesure de :</i> ○ Se reconnaître en tant que personne digne, de valeur et "sujet de droits", dans des conditions d'égalité avec toute autre personne. ○ Faire la différence entre les désirs et les nécessités et les droits. ○ Comprendre le concept de droits de l'homme dans sa double dimension éthique et normative, et identifier de façon générale les droits consacrés dans la Déclaration Universelle et dans la Convention relative aux Droits de l'Enfant. ○ Comprendre que l'exercice de droits entraîne des responsabilités. ○ Comprendre le sens de la responsabilité sociale.			
Connaissances	Valeurs et attitudes	Aptitudes ou capacités	Situations et problèmes de la réalité avoisinante
➤ Concepts clé: ○ Dignité humaine ○ Droits de l'homme ○ Droits des enfants et des adolescents ○ Société et culture ○ Identité culturelle ○ Egalité et non discrimination ○ Démocratie ○ Gouvernement ○ Loi ○ Environnement ➤ Développements conceptuels: <i>Personne et droits de la personne.</i> La personne et la dignité humaine. La dignité humaine comme fondement des droits de l'homme. Concept de droits de l'homme. Les droits de l'homme comme principes éthiques.	➤ Valeurs: ○ Vie et intégrité personnelle ○ Identité et auto-estime ○ Dignité humaine ○ Liberté ○ Responsabilité ○ Egalité / Non-discrimination ○ Convivencia et coopération ○ Justice ➤ Attitudes: Apprécier la vie humaine dans toutes ses dimensions:	➤ Pour la pensée critique ○ Distinguer entre les faits, les interférences et les opinions ou les jugements. ○ Détecter les opinions biaisées, les préjugés et les stéréotype dans ses propres opinions et dans celles des autres. ○ Reconnaître l'existence de points de vue différents ○ S'"alphabétiser" dans les codes des médias	○ Discrimination et préjugés, aujourd'hui et ici. Quelles personnes sont discriminées? ○ Pauvreté, faim, injustices, dans le pays et dans le monde. Comment les combattre? ○ Le regard étroit: l'ethnocentrisme. ○ La conduite égoïste: égocentrisme et passivité

comme normes juridiques et comme idéal de convivencia juste	physique, psychique et sociale.	➤ Pour la communication et l'argumentation efficace	○ Déplacements et migrations. Qui sont ceux qui migrent vers mon pays? Qui sont ceux qui émigrent de mon pays? Le point de vue des migrants face à celui de la communauté qui les reçoit. ○ Addictions: alcoolisme et drogues. ○ Violence, sous ses diverses formes et manifestations: dans le foyer, à l'école et dans la communauté. Exclusion et organisation des jeunes en bandes délictueuses.
<i>Droits de l'homme et droits de la enfance.</i> Implications du concept de <i>droits de l'homme</i> au sens juridique: (a) un <i>sujet</i>, titulaire de droits; (b) un <i>objet</i> spécifique, exprimé dans les normes internationales ou nationales, et (c) une garantie légale de protection. Les droits de l'enfance. Droits accordés dans la Convention sur les Droits de l'Enfant (1989) et panorama des droits de l'homme accordés dans la Déclaration Universelle (1948)	Respecter l'intégrité corporelle et psychique de la personne et s'opposer à toute forme d'agression contre elle – contre soi et contre les autres Se sentir une personne digne, unique et importante. Reconnaître les autres personnes comme des individus différents de soi, mais à la fois égal en valeur, dignité et droits. Apprécier les différences entre personnes fait plus intéressante et riche la vie scolaire et sociale. Respecter, de manière croissante, les différences légitimes entre personnes et la diversité. S'opposer aux inégalités injustes entre	○ Ecouter avec attention les différents interlocuteurs, en cherchant à comprendre et à retenir leurs messages. ○ Lire avec un bon degré de compréhension les divers types de textes informatifs, argumentaires et expressifs appropriés à cet âge. ○ Exposer de façon orale et écrite divers types d'information (faits, abstractions, opinions, sentiments, etc.) de manière ordonnée et claire, afin d'être compris par les destinataires ○ Dialoguer ○ Chercher et sélectionner des évidences pour renforcer une argumentation.	
<i>Société et culture</i> La convivencia humaine. Société et culture. Les cultures et l'identité culturelle. Facteurs intervenant dans la formation d'une culture (ethnie, langue, traditions, nationalité, groupes d'appartenance, moyens de communication, générations). La diversité culturelle comme richesses pour l'espèce humaine et la société. Introduction à la diversité culturelle du monde, du continent américain et du pays. <i>Egalité et différence. La discrimination.</i> Concept d'égalité. Egalité et différence. Inégalités légitimes et illégitimes Discrimination. Origine et effets de la discrimination. Types de discrimination: en raison du sexe, de l'âge, de la race, de l'origine ethnique ou de la nationalité, religieuse ou idéologique, situation économique, culturelle, handicap, orientation sexuelle. Préjugés et stéréotypes			

Environnement. Protection et responsabilité environnementale La planète comme habitat de l'espèce humaine. Relation entre les personnes et leurs environnement. Ressources renouvelables et non renouvelables. Exploitation irrationnelle des ressources naturelles et déprédation du milieu naturel : effets globaux et conséquence pour la vie humaine. Rationnalité dans l'usage des ressources naturelles. Histoire Introduction à l'histoire des droits de l'homme comme résultat d'une conquête. Reconnaissance des droits individuels comme limitation au pouvoir absolu. Antécédents dans l'Antiquité, le Moyen Age. Construction moderne du concept de droits de l'homme. Fondements philosophiques, politiques et juridiques. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1948) Antécédents, influence, importance. Pays signataires. Les droits de l'homme consacrés dans la Déclaration Universelle. La Déclaration américaine sur les Droits et Devoirs de l'Homme (1948) Mythes et figures héroïques des luttes en faveur des droits de l'homme : Moments clé de l'histoire contemporaine des droits de l'homme, de l'humanité et du continent. Personnalités en matière de lutte en faveur des droits de l'homme dans le monde, dans	personnes et à la discrimination. Sentir une empathie à l'égard des autres, en particuliers leurs sentiments et leurs souffrance – locale et globalement. Aspirer à être plus juste dans les relations avec les autres Etre responsable des décisions que nous prenons librement et en assumer les conséquences Etre disposé à coopérer avec d'autres et à réaliser un travail volontaire, dans l'école ou la communauté S'intéresser de façon progressive aux événements et aux problèmes d'ordre public : locaux, nationaux et mondiaux Sentir un intérêt et une responsabilité en matière	○ Commencer à organiser les arguments pour présenter un cas bien raisonné à une discussion quelconque, à l'école ou hors d'elle. ○ Commencer à utiliser les ressources de l'argumentation rationnelle dans les discussions sur des questions de droits de l'homme et de démocratie Pour la participation et le travail en coopération Choisir de façon raisonnée et reconnaître les conséquences de nos choix Travailler en groupe, apportant de manière constructive à recherche d'un objectif commun Dans le travail en groupe, faciliter le dialogue constructif, et face à des opinions divergentes, négocier la voie de compromis
--	---	--

le continent et dans le pays (par exemple, dans les Amériques : Fray Bartolomé de las Casas, Tupac Amaru, Eleanor Roosevelt, Monseñor Arnulfo Romero, Rogoberta Menchú, parmi d'autres figures) <i>Histoire nationale et américaine dans une perspective de droits de l'homme, de diversité culturelle et de genre</i> Enseignement de l'histoire nationale et continentale (selon les périodes de l'histoire fixées pour chaque degré par le programme officiel) dans une perspective des droits de l'homme, incorporant en plus (a) l'histoire et la culture des peuples indigènes et des afro-descendants, avec l'accent mis sur les ethnies composant la population nationales et (b) la perspective du genre <i>Normes et institutions</i> <i>La démocratie</i> La démocratie comme régime politique Caractéristiques. Les institutions démocratiques nationales. Les pouvoirs de l'Etat. Organisation et fonctionnement. La démocratie comme forme de vie et comme culture. Principes de convivencia démocratique dans la vie quotidienne. La loi. Egalité devant la loi et procès équitable. <i>Introduction aux systèmes de protection des droits de l'homme</i> Protection des droits de l'homme au plan national. Protection des droits de l'homme dans la Constitution politique. Institut de défense des droits de l'homme dans l'ordre	d'environnement et d'usage des ressources naturelles	Prendre soin des personnes, des relations et des objets – animés et non-animés. Reconnaître des situations de discrimination et d'injustice, dans l'école et hors d'elle	
--	---	--	--

juridique national : justice ordinaire, justice constitutionnelle, justice électorale, Bureau de l'Ombudsman, etc. selon chaque pays <i>Organisations internationales de coopération et de promotion des droits de l'homme</i> Nations Unies. UNESCO, Fond des Nations Unies pour l'Enfance. UNICEF <i>La participation démocratique dans les institutions éducatives</i> Organisation et participation des étudiants. Participation de la famille au sein de l'institution scolaire.			
---	--	--	--

Annexe V

ÉTAPES EVOLUTIVES et NIVEAUX SCOLAIRES : Adolescence : 13-14 ans			
Premiers degrés du secondaire			
<i>On cherche à ce que l'étudiant, à la fin de cette étape scolaire, soit en mesure de :</i> ○ Identifier et comprendre les différents types de droits de l'homme (civils, politiques, économiques, sociaux, culturels et collectifs) dans leur spécificité et leur intégralité. ○ Comprendre l'interrelation entre droits de l'homme, Etat de Droit et gouvernement démocratique. ○ Connaître de manière générale l'existence de mécanismes et d'institutions de protection des droits de l'homme et de protection intégrales des enfants et des adolescents au plan national et supranational. ○ Comprendre l'impératif moral et social de respecter les droits de l'homme des autres personnes. ○ Auto-évaluer ses attitudes et ses conduites quotidiennes à partir des paramètres des droits de l'homme et des principes démocratiques, afin d'agir de façon cohérente avec ceux-ci.			
Connaissances	Valeurs et attitudes	Aptitudes ou capacités	Situations et problèmes de la réalité avoisinante
➤ Concepts clé: ○ Universalité et indivisibilité des droits de l'homme ○ Droits civils et politiques; économiques, sociaux et culturels, et collectifs ○ Démocratie et Etat de Droit ○ Développement durable ○ Protection nationale et supranationale des droits de l'homme ○ Citoyenneté nationale et mondiale ➤ Développements conceptuels: <i>Introduction à la doctrine des droits de l'homme.</i> Caractéristiques des droits de l'homme: Universels et indivisibles. Vocabulaire des droits de l'homme (Déclaration, convention, pacte,	➤ Valeurs: ○ Solidarité, ○ Empathie locale et globale ○ Participation ○ Pluralisme ○ Équité ○ Développement humain ○ Paix ○ Sécurité ➤ Attitudes: Etre sensible aux nécessité et aux droits des autres	➤ Pour la pensée critique ○ Prendre une décision à partir d'une information. ○ Comprendre la logique qui conduit à un point de vue ○ Identifier les divers acteurs sociaux, leurs perspectives et leurs intérêts, dans des situations conflictuelles – historiques et actuelles; locales et globales	○ Infractions à la loi pénale: délinquance individuelle et crime organisé. Voient-ils aussi les droits de l'homme? ○ Violence structurelle et violence manifeste. Caractéristiques de chacune et impact sur la vie personnelle et sociale ○ Indifférence face aux biens de la collectivité et à la « chose publique ». Ignorance; apathie; cynisme. La corruption. Comment ces attitudes

protocole, résolution, recommandation, loi, garantie, etc.) Droits spécifiques: <i>Droits civils et politiques</i> ○ Droit à la vie ○ Prohibition de la torture ○ Prohibition de l'esclavage et des travaux forcés ○ Liberté et sécurité de la personne ○ Droit à la vie privée ○ Droit de se marier et de fonder une famille ○ Droit à la nationalité ○ Droit à la propriété ○ Droit à la personnalité juridique ○ Egalité devant la loi ○ Liberté de pensée, de conscience et de religion ○ Liberté d'opinion et d'expression ○ Liberté de réunion et d'association ○ Liberté de mouvement ○ Liberté de participation dans les affaires publiques: droit à élire et à être élu <i>Droits économiques, sociaux et culturels</i> ○ Droit à un niveau de vie adéquat: alimentation, habitat, assistance médicale et services sociaux. ○ Droit à la sécurité sociale ○ Droit au travail ○ Droit à des conditions de travail justes ○ Droit à former et à s'associer en syndicats ○ Droit à l'éducation ○ Droit à l'information ○ Droit à la participation à la vie culturelle, et à jouir des bénéfices du progrès scientifique	Se préoccuper de l'injustice et de l'inégalité dans les relations entre personnes et dans la société dans son ensemble. Etre disposé à agir pour corriger des situations d'injustice, d'inégalité ou d'irrespect des droits propres ou de ceux des autres Respecter le droit de tous d'avoir leur point de vue. Etre ouvert à d'autres points de vue et à essayer de les comprendre au lieu de les rejeter d'avance. Apprécier, de manière croissante, la pensée autonome intellectuelle et morale. Apprécier la convivencia pacifique et constructive avec	○ Interpréter des situations d'injustice, de discrimination ou d'exclusion à partir des principes et des normes invoquées pour les dénoncer ou les corriger. ○ Analyser de manière critique les messages des media, en particulier sur les thèmes qui invoquent les droits de l'homme et la démocratie ➤ Pour la communication et l'argumentation efficace ○ Construire des messages oraux et écrits de complexité croissante, pour différents destinataires. ○ Lire avec un bon degré de compréhension divers type de texte	○ contribuent à violer les droits de l'homme? ○ Génocide et crimes contre l'humanité (pratique systématique de la torture, disparitions, nettoyage ethnique). Comment éviter que la barbarie se répète ○ Colonialisme / impérialisme ○ Pauvreté et inégalité en Amérique Latine, le continent le plus inégal au monde ○ Mondialisation économique et culturelle. Ses implications sur le respect des droits de l'homme –opportunités et menaces ? ○ Dégradation de l'environnement. Quelle planète laissons-nous aux futures générations?
--	---	--	--

Droits collectifs • Droit au développement • Droit à un environnement sain • Droit à accéder au patrimoine naturels et culturels, patrimoine de l'humanité inclus Pouvoir et légalité Le pouvoir. Champ d'application et types de pouvoir (politique, économique, social, culturel, familial, institutionnel). Distribution du pouvoir dans la société. Conflits. Forme de réguler et de limiter le pouvoir. Abus de pouvoir. Légalité et légitimité de l'exercice du pouvoir.	les autres –local et globalement. Etre disposé à résoudre rationnellement les conflits suscités dans l'entourage proche, scolaire et communautaire. Croire que la participation – individuelle et collective— peut produire des changements dans la société Exiger justice et équité dans toutes les relations—pour soi même et les autres. Etre disposé à participer, de manière croissante, aux affaires collectives et d'intérêt public – local et globalement (s'informer, juger, chercher des opinions, intervenir dans des activités communautaires et civiques)	○ de complexité croissante. ○ Préparer des messages en utilisant divers moyens (oral, écrit, graphique, sonore, photographique, etc.) avec l'idée de divulguer, de promouvoir et de défendre les droits de l'homme et les principes démocratiques (Par ex., pour les média, pour s'enquérir auprès des autorités, pour diffuser un message à toute la classe, à toute l'école, à toute la communauté, etc.) ○ Réunir une information e rechercher des problèmes et des situations de la réalité avoisinante Participer à des débats, en prêtant attention aux opinions des autres et	
Etat et Etat de Droit Concepts sur l'Etat et contextes historiques sur la base desquels ils ont été formulés. Fonctions de l'Etat. Formes de représentation. Suffrage. Formes de participation et d'organisation citoyenne dans les démocraties (partis politiques, syndicats, coopératives, organisations sociales, etc) Démocratie et développement. Citoyenneté nationale et globale. Conditions dignes de vie. Inégalités à l'intérieur des sociétés et entre sociétés. Facteurs conduisant à l'inégalité économique et l'exclusion sociale – locale et globalement. Relation entre droits de l'homme, démocratie et développement. Le développement comme pratique des libertés et de capacités citoyennes (Amartya Sen). Le développement économique et social –local et global. Interdépendance et mondialisation. Développement durable			

<i>Histoire</i> <i>Etude approfondie de l'histoire des droits de l'homme</i> Histoire et mise en contexte des développements successifs en droits de l'homme aux XX et XXIème siècles (Par exemple : La « Guerre Froide » et les deux Pactes de 1966 (droits civils et politiques vs. Droits économiques, sociaux et culturels). Les défenseurs du suffrage. Le mouvement féministe et les droits de la femme. Le mouvement indigène et le droit des peuples indigènes)	Assumer de manière croissante une position sur les problèmes publics - locaux, nationaux et mondiaux Se préoccuper des effets su notre style de vie sur les personnes et sur l'environnement Protéger et promouvoir la durabilité des ressources naturelles eu égard aux nécessités et aux droits des générations actuelles et futures	en exprimant de manière respectueuses et claire les siennes Apprendre à développer une prise de position ou à la changer sur des bases raisonnées Présenter de façon convaincante des évidences pour renforcer des arguments et des propositions Utiliser de manière progressive un vocabulaire spécifique aux droits de l'homme dans la communication orale et écrite Pour la participation et le travail en coopération S'organiser avec d'autres groupes, chaque fois de façon plus autonome, pour parvenir à des objectifs communs et partager des tâches Commencer à affronter les points de vue qui justifient et perpétuent l'inégalité,	
<i>Racisme, sexisme, xénophobie et autres formes de discrimination dans l'histoire et à l'époque actuelle</i> Origines et manifestations historiques du racisme, du sexisme, de la xénophobie et d'autres formes de discrimination. Conséquences individuelles et sociales. Ethnocentrisme. Violations massives des droits de l'homme résultant de la discrimination (ségrégation, holocauste, apartheid, nettoyage ethnique). Manifestations actuelles de discrimination dans le pays et u plan de la communauté. Recours juridiques possibles. Ressources sociales et éducatives pour combattre la discrimination.			
<i>Histoire nationale, américaine et universelle dans une perspective de droits de l'homme, de diversité culturelle et de genre</i> Continuation de l'enseignement de l'histoire nationale, continentale et universelle (selon les périodes historiques fixés pour chaque degré par le calendrier officiel) depuis une perspective de droits de l'homme, incorporant (a) l'histoire et la			

culture des peuples indigènes, afro-descendants et d'autres peuples, ethnies ou cultures du monde traditionnellement marginalisés de l'historiographie euro-centriste officielle et (b) la perspective de genre <i>Les droits de l'homme dans l'histoire récente de l'Amérique Latine et du pays</i> Cas de violations massives des droits de l'homme dans le continent et dans le pays. Dictatures et répressions politiques. Processus de mémoire, justice et réparation. « Jamais plus ». Début de compréhension des problèmes sur l'état actuel des droits de l'homme dans le continent et dans le pays. Obstacles à la pleine réalisation (pauvreté, exclusion, corruption, violence intra-familiale et sociale, insécurité, crime organisé. <i>Normes et institutions</i> <i>Régime démocratique et institutions nationales :</i> Evolution et concepts de la démocratie. Etat et société civile. La « bonne gouvernance ». Transparence et responsabilité. Rendición de cuentas. Gouvernement national et local. Organisation du pouvoir à l'échelon local. <i>La citoyenneté démocratique, nationale et globale</i> Concept de citoyenneté. Composition de la citoyenneté nationale : la diversité réelle de la population nationale. Le « bon citoyen » : droits et responsabilités. La participation politique des citoyens et des non citoyens. Mécanismes et procédures de participation au plan national et supranational. Partis politiques et entités de la société civile. Organisations non		l'autoritarisme, et d'autres violations des droits de l'homme et des principes démocratiques Jouer le médiateur et aider à résoudre de manière créative des situations de conflits (négociation), respectant la diversité des intérêts, des conditions et la dignité des personnes S'intéresser et faire des apports de manière constructive à une tâche développée par une entité collective du lycée ou de la communauté (gouvernement étudiant, formation politique, organisation de volontaires dans le domaine social, dans celui de la formation, ou de la promotion des droits). Réfléchir de manière autocritique sur les préjugés, les relations et les pratiques de convivencia avec les
--	--	--

gouvernementales. Principales ONG nationales et internationales qui défendent les droits de l'homme. Média <i>Les droits de l'homme dans l'ordre juridique interne</i> Identification des instruments internationaux et régionaux de droits de l'homme ratifiés par le pays. Statut juridique. <i>Droit international des droits de l'homme</i> Etude approfondie de la protection juridique des droits de l'homme : standards, instruments et systèmes supranationaux. Processus de création et de ratification des normes internationales de droits de l'homme. Responsabilité des Etats signataires. Pactes et Conventions : généraux (Pacte relatif aux droits civils et politiques et Pacte relatif aux droits économiques, sociaux et culturels) et pour des groupes spécifiques (femme, enfant, réfugiés). Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et Convention inter-américaine pour la prévention, la sanction et l'élimination de la violence contre la femme. <i>Système international et régional de protection des droits de l'homme.</i> Le système des Nations Unies. Instances onusiennes (ACNUDH, HCR). Commissions spéciales et rapporteurs spéciaux. Le système de l'OEA : la Commission et la Cour. Organisation et fonctions. Références aux systèmes européen et africain		autres, dans la famille, le lycée ou la communauté.	
---	--	--	--



**Proposta curricular e metodológica
para a incorporação da educação
em direitos humanos na educação formal das
crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade**

Documento de trabalho
São José, dezembro de 2006

© 2006, Direitos reservados, Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Concepção e produção:

Unidade Pedagógica, IIDH
Ana Maria Rodino, Coordenadora
Randall Brenes, Oficial de Projetos

Instituto Interamericano de Derechos Humanos
Apartado Postal 10.081-1000 San José, Costa Rica
Tel.: (506) 234-0404 Fax: (506) 234-0955
e-mail: uinformacion@iidh.ed.cr
www.iidh.ed.cr

*O ser humano é ao mesmo tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico.
É esta unidade complexa da natureza humana que está completamente desintegrada na
educação através das disciplinas e que impossibilita aprender o que significa ser humano.
Temos que restaurá-la de tal maneira que cada um, esteja onde esteja, tome conhecimento
e consciência ao mesmo tempo de sua identidade complexa e de sua identidade comum a
todos os demais humanos.*

Assim, a condição humana deveria ser objeto essencial de qualquer educação.

Edgar Morin

“Os sete conhecimentos necessários para a educação do futuro”

*Em todas as conquistas da humanidade, uma boa parte do mérito corresponde aos
mestres e em todas as derrotas, uma grande parte da responsabilidade.*

José Carlos Mariátegui

Índice de conteúdos

Apresentação	169
1. Introdução	171
1.1. Educar em direitos humanos: mandato, aposta e prática do IIDH.....	171
1.2. Fontes e conceito de educação em direitos humanos	171
1.3. Âmbitos da ação educativa do IIDH.....	173
1.4. Propósitos e alcance da presente proposta.....	174
2. A educação em direitos humanos na escola e o currículo	176
2.1. Os direitos humanos são universais e indivisíveis	176
2.2. Uma concepção integral e multidimensional dos direitos humanos	178
2.3. Direitos humanos, escola e manifestações do currículo.....	179
2.4. Fins e conteúdos da educação em direitos humanos.....	181
2.5. Os conteúdos da educação em direitos humanos	183
2.6. Princípios para a seleção de conteúdos específicos	186
2.7. Características dos conteúdos específicos da educação em direitos humanos.....	186
3. Proposta curricular para a educação em direitos humanos na faixa etária entre os 10 e 14 anos.....	190
3.1. Matriz de conteúdos sugeridos de acordo com as etapas evolutivas e níveis escolares	190
3.1.1. Precisações prévias	190
3.1.2. Objetivos.....	192
3.1.3. Informação e conhecimentos	193
3.1.4. Valores e atitudes	197
3.1.5. Destrezas ou capacidades.....	199
3.1.6. Situações e problemas da realidade próxima	201
3.2. Modalidades e tipos de inserção curricular	202
3.2.1. Direitos humanos e democracia: saber e prática transversal	202
3.2.2. Tipos de inserção curricular.....	203
3.3. Critérios orientadores de uma metodologia para a educação em direitos humanos.....	206
Referências.....	212

Anexo I:

Principais acordos multinacionais que criam consenso e estabelecem standard em matéria de educação em direitos humanos para a região	215
--	-----

Anexo II:

Quadro “Familiarização das crianças com os conceitos de direitos humanos. Um enfoque passo a passo”. Office of the United Nations Commissioner for Human Rights (2004)	217
--	-----

Anexo III:

O desenvolvimento psicológico na adolescência: As transformações numa época de mudanças. Características da pré-adolescência e adolescência. Dina Krauskopf	220
---	-----

Anexo IV:

Matriz de objetivos e conteúdos sugeridos para a etapa pré-adolescente (de 10 a 12 anos)	230
--	-----

Anexo V:

Matriz de objetivos e conteúdos sugeridos para a etapa adolescente (13 e 14 anos)	233
---	-----

Apresentação

Este documento contém uma proposta pedagógica específica, para incorporar o ensino de temas fundamentais de direitos humanos no currículo escolar, que concerne às crianças entre 10 e 14 anos de idade. Ele foi preparado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos para contribuir à inclusão de conteúdos concernentes aos direitos humanos, e também para que haja democracia para a ampliação dos já existentes.

A Direção Executiva do IIDH propôs, para o período de 2000 a 2006, dar especial atenção ao desenvolvimento da plataforma de trabalho sobre a educação em direitos humanos (EDH), de acordo com seu mandato institucional e ao sentido de direitos humanos consagrado no sistema interamericano (art. 13 e 13.2 do Protocolo de São Salvador). Isto chegou a privilegiar, em anos passados, ações de diagnóstico, desenho e incidência sobre progressos na incorporação de conteúdos de direitos humanos na educação formal.

No processo de definição de ações coadjuvantes aos esforços dos Estados, para o melhoramento da educação em direitos humanos – com impacto explícito no fortalecimento da convivência democrática sustentada nos valores destes –, se identificou a necessidade de desenvolver um documento técnico de conteúdos do currículo, especialmente dirigido ao grupo de idade citado. Isto, logicamente, não contradiz a necessidade de que a EDH deva incorporar-se em toda a educação, mas existem, pelo menos, dois argumentos de peso para concentrar-se, primordialmente, nesse período.

O primeiro deles é fundamentalmente quantitativo: aproximadamente um 75% da população escolar na região está concentrada nessa faixa etária – incluída na franja em que a legislação estabelece dentro da educação obrigatória. Por isso, os conteúdos de estudo são diretamente regidos pelos ministérios de educação, que têm a seu cargo, ademais, a formação, certificação e preservação dos docentes. Trata-se, portanto, de um segmento da educação que permanece sob a proteção, defesa e responsabilidade das políticas públicas.

Por outro lado, trata-se de uma faixa etária que em termos gerais, transita por um momento de crescimento caracterizado pela internalização do sentido de alteridade, reconhecimento do outro como distinto e relação social, como balança de interação entre direitos e obrigações, baseada no exercício de valores e inserida em determinados parâmetros institucionais. Esta é provavelmente a melhor condição pedagógica para incutir no capital cultural e no capital social dos grupos, os princípios e as práticas essenciais dos direitos humanos e da democracia.

Esta proposta foi elaborada através de um processo de reflexão interna, considerando a ampla experiência do IIDH nesta matéria, o *Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos* –que o IIDH realiza todo ano desde 2002–, a participação institucional em distintas iniciativas educativas –especialmente universitárias–, a preparação de distintos documentos de trabalho, a participação em redes de discussão sobre estes temas, a interação com contrapartes com preocupações coincidentes, os progressos de outras instituições em temas relacionados, documentos solicitados como insumo a expertos latino-americanos e a doutrina existente neste campo.

Uma primeira versão deste documento foi submetida a um processo de validação ao interior do IIDH, que permitiu enriquecer seus conteúdos e confirmar a pertinência da proposta. Posteriormente, diversas atividades foram aproveitadas como parâmetro de consulta da proposta. Deve ser especialmente destacado o caso do XXIV Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos: Educação em Direitos Humanos (2006), atividade anual organizada pelo IIDH, que nesta

oportunidade reuniu representantes de organizações da sociedade civil, instituições públicas, universidades e organismos internacionais de 23 países. Nesta ocasião foi posta em prática uma estratégia metodológica, que contou com um processo prévio de pesquisa e com sessões de work shop exclusivamente para a análise crítica da proposta. O relatório resultante contribuiu à revisão dos conteúdos e para a constatação do seu valor estratégico para fortalecer a educação em direitos humanos no contexto regional.

A partir deste processo, contamos atualmente com este documento de trabalho que será dado a conhecer entre as altas autoridades e equipes técnicas dos ministérios de educação da região e outras instituições acadêmicas. A proposta é concebida como um instrumento que pode ser utilizado, no seu estado atual, como insumo para o desenvolvimento de políticas, planos e práticas educativas. Neste campo, como apoio ao cumprimento dos compromissos, adquiridos pelos Estados, que assinaram o Protocolo de São Salvador e em atenção aos esforços que os mesmos fazem, para cumprir com o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos 2005-2007, adotado pela Assembléia Geral das Nações Unidas.

Igualmente entendemos que é um documento em construção que esperamos seja enriquecido através das contribuições destas mesmas contrapartes. Para isso, o IIDH desenvolverá uma estratégia de avaliação e dará seguimento à proposta, com canais específicos de comunicação e intercâmbio com estas e outras instituições e especialistas neste tema e outros conexos.

Os esforços mencionados geraram bases sólidas sobre as quais é possível pensar que, nos países da região existem as condições legais, institucionais e de experiência para intensificar o ensino dos direitos humanos na escola. Necessita-se discutir com maior profundidade o alcance dos seus conteúdos, colocá-los nos currículos e nos programas das matérias, incorporá-los claramente na formação dos educadores, produzir e distribuir amplamente materiais didáticos e textos para docentes e estudantes, bem como estabelecer metodologias de avaliação. O IIDH considera que esta proposta é adaptável às características e condições de ensino público na região e por isso colocará à disposição, sua experiência prévia no campo da EDH em geral e da educação formal em particular, bem como seu amplo repertório de recursos didáticos.

*Roberto Cuéllar M.
Diretor Ejecutivo*

1. Introdução

1.1. Educar em direitos humanos: mandato, aposta e prática do IIDH

Para o IIDH, educar em direitos humanos é um mandato de sua fundação, uma aposta política e uma prática pedagógica permanente.

Desde sua fundação em 1980, foi concebido como uma instituição de natureza acadêmica, orientada ao ensino, pesquisa e promoção dos direitos humanos e de todas as disciplinas relativas a eles com um enfoque multidisciplinar que leve em consideração, especialmente, os problemas de América¹. Vistos em conjunto, os três trabalhos que nesse momento lhe foram encomendados, constituem linhas de ação específicas dirigidas a cumprir uma grande função essencial: educar em direitos humanos. O IIDH surge, assim, apostando na educação como o bom caminho para avançar no reconhecimento, para a vigência dos direitos humanos e da democracia numa das regiões do mundo mais golpeadas durante sua história pelos autoritarismos, violência e pobreza sistêmica sendo, ainda hoje, a menos equitativa do planeta.

Nos seus vinte e seis anos de existência, o IIDH tem sido fiel à aposta de sua fundação. Aposta que foi e é uma opção política, porque através de educar em valores, princípios e práticas de direitos humanos se busca transformar todas as ordens da realidade – desde o jurídico-normativo até o cultural; desde a estrutura e o funcionamento das instituições sociais até as atitudes, condutas e relações pessoais da vida cotidiana.

A educação em direitos humanos é, então, a razão de ser e a finalidade do trabalho do IIDH. Entendida na acepção mais ampla do termo, a educação é ao mesmo tempo a coluna vertebral que organiza a instituição e o sistema nervoso que mobiliza e orienta seu acionar.

Esta missão se materializa de muitas diversas formas. Para citar só alguns exemplos: podem levar-se a cabo em qualquer lugar do continente, desde o istmo centro-americano até o cono sul, desde as sociedades andinas ou os países do Caribe; podem encarar problemas de exclusão social, discriminação étnica ou de gênero, acesso à justiça ou participação política; dirigir-se a membros de organizações civis, operadores de justiça, funcionários eleitorais, policiais ou professores de escola, e propondo-se conseguir mudanças legislativas ou do currículo, garantindo processos eleitorais corretos e transparentes ou a aplicação das normas internacionais de direitos humanos na jurisprudência, na formação de promotores comunitários ou instrutores militares.

1.2. Fontes e conceito de educação em direitos humanos

A função educativa do IIDH se inspira e se soma pro-ativamente ao consenso internacional contida na “Declaração Universal dos Direitos Humanos” firmada no dia 10 de dezembro de 1948. Aí as nações do mundo, recolhendo lições do pensamento e das lutas históricas da humanidade, reconheceram as normas básicas da convivência pacífica, justa e solidária entre as pessoas – os direitos humanos—, e os princípios daquela forma de organização social que melhor podia garanti-los—a democracia. Definiram seus acordos como *o ideal comum pelo quais todos os povos e nações devem se esforçar*, e instaram a alcançá-lo mediante *o ensino e a educação*².

¹ Estatuto IIDH, Artículos 1 e 5.

² Declaração Universal dos Direitos Humanos, Preâmbulo e Art. 26.2.

O consenso rotundo da Declaração Universal da origem do conceito de “educação em direitos humanos”, reiterado e aprofundado durante os anos posteriores em numerosos instrumentos de direitos humanos, em declarações e resoluções de organismos internacionais e regionais, em conferências mundiais especializadas e em encontros de líderes políticos e educativos do mundo³.

No hemisfério americano, as bases da educação em direitos humanos estão expostas com clareza no “Protocolo Adicional à Convenção Americana Sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais ou Protocolo de São Salvador” (1988):

*... a educação deverá orientar-se ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, o pluralismo ideológico, as liberdades fundamentais, a justiça e a paz. ... a educação deve capacitar todas as pessoas para participarem efetivamente numa sociedade democrática e pluralista, alcançar uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades a favor da conservação da paz.*⁴

Apoiado nesta plataforma filosófica, legal e de vontade política declarada pelos Estados, o IIDH entende que:

... educar em direitos humanos significa que todas as pessoas—independentemente do seu sexo, idade, ocupação, origem nacional ou étnica e condições econômicas, sociais ou culturais—tenham a possibilidade real de receber educação sistemática, ampla e de boa qualidade que lhes permita:

- *compreender seus direitos humanos e suas respectivas responsabilidades;*
- *respeitar e proteger os direitos humanos de outras pessoas;*
- *entender a inter-relação entre direitos humanos, Estado de Direito e governo democrático e,*
- *exercitar sua interação diária de valores, atitudes e condutas coerentes com os direitos humanos e os princípios democráticos.*

A educação em direitos humanos é em si mesma, um direito que faz parte do conteúdo do direito à educação, e é condição necessária para o exercício ativo de todos os direitos humanos.

Esta formulação faz explícita outra convicção que guia a função educativa do IIDH: educar em direitos humanos supõe, ao mesmo tempo, educar em democracia, porque ambos conceitos estão indissolivelmente unidos. A doutrina e a experiência histórica mostram que somente num Estado de Direito democrático é possível que se reconheçam os direitos humanos; bem como somente podemos qualificar uma sociedade de autenticamente democrática, quando nela, esses direitos são respeitados. E isto não se refere unicamente a sua vigência jurídica, senão a sua realização efetiva no cotidiano, por isso para o IIDH a democracia é muito mais que uma doutrina de ação política e um regime de organização do Estado: é, sobretudo, um modo e uma cultura de vida:

³ Os principais acordos multinacionais que criam consenso e estabelecem standard em matéria de educação em direitos humanos para a região se consignam no Anexo I.

⁴ Protocolo de San Salvador, Art. 13.2.

*É um sistema de relações humanas fundado numa legalidade aceita por todos, dentro da qual se resolvem os conflitos e ao mesmo tempo, se expressam àqueles valores que sustentam os direitos humanos: a igualdade, a equidade, a solidariedade e a justiça, a liberdade, a tolerância à diversidade e o respeito mútuo.*⁵

1.3. Âmbitos da ação educativa do IIDH

Por ser uma instituição internacional autônoma, o IIDH desenvolve sua ação educativa direta no âmbito da *educação não formal*⁶, dirigida a populações adultas de todo o continente, que se desempenha em distintas áreas e em vários setores laborais, tanto governamentais como da sociedade civil. Chega a eles através de atividades e projetos de formação em direitos humanos de características muito variadas, que começaram a funcionar desde que o Instituto foi criado e continuam até a presente data, crescendo em número e em diversidade ao longo dos seus anos de existência.

Levando em consideração os seus destinatários, estas atividades e projetos educativos podem ser de caráter geral ou setorial. Os primeiros estão dirigidos a todas as pessoas interessadas na temática dos direitos humanos, qualquer que seja sua profissão ou campo laboral; os segundos, a grupos particulares que compartilham uma mesma ocupação, área ou setor de trabalho (por exemplo, juízes, funcionários eleitorais, policiais, professores, ativistas de direitos humanos, de organizações de mulheres, de indígenas, etc.)

Mas, o dito não implica que o IIDH se mantenha a margem da *educação formal ou escolarizada*. Pelo contrário, logo depois da sua criação, compreendeu a enorme importância de incorporar a filosofia e a prática dos direitos humanos no âmbito da educação sistemática, com a finalidade de alcançar populações em massa, de todas as idades, e impulsionar desde a infância, uma cultura de conhecimento e respeito dos mesmos. E assim começou a sugerir-lo. Porém, a posta em prática seria um processo lento e gradual, condicionado pela realidade sóciopolítica da região e do mundo.

A década de oitenta para a América Latina, foi de tempos muito difíceis para o trabalho em direitos humanos e as possibilidades de abordar o tema desde a educação pública eram mínimas ou inexistentes na maioria dos países. Devido à existência de governos autoritários, guerras internas e o império da doutrina de “seguridade nacional” que equiparava as propostas de direitos humanos com atividades subversivas e conseqüentemente ilegais. O panorama regional vai mudando no final da década, com os processos de transição à democracia, com os acordos de paz e, no terreno internacional, a conclusão da Guerra Fria. O tema dos direitos humanos ganha visibilidade e legitimidade nos espaços governamentais, com o que se criam condições

⁵ Documento *Visión del IIDH sobre los derechos humanos y la democracia y sobre su misión*. (1998), IIDH, São José, Costa Rica.

⁶ O conceito “educação não formal” ou “não escolarizada” tradicionalmente designa as experiências do ensino-aprendizagem que ocorrem fora do contexto escolar. Em outras palavras, à margem das organizações escolares oficialmente autorizadas para outorgar diplomas ou títulos habilitantes, e que não estão regidas pelas normas legais estabelecidas para estas últimas enquanto a requisitos e condições para outorgar tais diplomas ou títulos. A definição não é totalmente representativa porque põe o acento só no que estas experiências “não são” em contraposição à ação da escola, a que se entende como espaço privilegiado (às vezes único) e prototipo da aprendizagem. Desde uma óptica mais moderna, estas experiências se definem em termos positivos--acentuando o que sim são--, por conceber a educação como um processo permanente. Um processo que se estende ao longo de toda a vida, não somente em períodos pré-fixados do desenvolvimento da pessoa, e por estabelecer uma vinculação estreita e imediata com o mundo do trabalho e do emprego.

favoráveis para que a proposta dos organismos internacionais sobre a importância de educar em direitos humanos comece a penetrar no âmbito da educação formal.

Desde então o trabalho educativo do IIDH se amplia e se projeta com força crescente nos sistemas escolares da região. Mas dado que o Instituto não é, nem pretende se converter, numa organização de escolaridade formal, suas ações neste âmbito são indiretas, mediadoras ou complementárias às que realizam as instituições educativas nacionais. Elas se orientam a:

- Impulsar processos de incidência nas políticas públicas educativas;
- Assessorar tecnicamente a incorporação efetiva da educação em direitos humanos a nível nacional na regulamentação, nos planos e programas de estudo do ensino primário, médio e superior, em metodologias e instrumentos didáticos e na formação dos atores da educação formal (mestres, professores, diretores de estabelecimentos, preparadores de currículos, assessores, etc.),
- Produzir meios, recursos e serviços pedagógicos que possam utilizar-se no ensino formal e,
- Co-participar, como organismo experto e que auspicia, em atividades conjuntas com instituições educativas nacionais ou redes regionais de instituições educativas.

Esta ação educativa do IIDH no âmbito formal se concretiza mediante alianças estratégicas e convênios de cooperação com organizações tais como: ministérios ou secretarias de educação pública no que se refere à formação de crianças, jovens, universidades, institutos pedagógicos, academias e outros centros de educação superior quanto à formação profissional de adultos, em distintos campos (por exemplo, o jurídico, político, eleitoral, de segurança e pedagógico).

1.4. Propósitos e alcance da presente proposta

Continuando com seu compromisso a favor da educação em direitos humanos na região, através do presente documento o IIDH propõe:

- Ampliar suas contribuições prévias, construindo uma proposta estratégica e abrangedora para incorporar ou fortalecer a educação sistemática em direitos humanos nas crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos. Proposta que, mesmo enfocada no grupo de idade indicado, seja geral em sua fundamentação teórico-metodológica, aplicável a contextos nacionais diversos e potencialmente adaptáveis a outros grupos etários.
- Satisfazer uma necessidade dos países da região conscientes da importância da educação em direitos humanos e preocupados por cumprir os compromissos adquiridos perante a comunidade continental e internacional, no que diz respeito à inserção em massa, na educação escolar de suas crianças e adolescentes.

Esta proposta reconhece e se apóia nos avanços registrados na última década no continente. Em matéria de educação em direitos humanos – tanto na normativa (Protocolo de São Salvador, firmado e ratificado por 19 países e a Carta Democrática Interamericana, além das constituições políticas e leis gerais de educação dos países), nos acordos políticos dos Presidentes e Ministros de Educação e na gradual posta em prática pelos Estados da região. Como não fazê-lo se, o IIDH foi pioneiro em estimar e dar conta sistematicamente do progresso nesta matéria através do seu *Relatório Interamericano de Educação em Direitos Humanos* (2002 em diante). O esforço de pesquisa do *Relatório Interamericano* constata os avanços impor-

tantes, mas também as limitações e os intervalos, ademais dos progressos muito díspares entre os países. Por isto, a presente proposta procura contribuir para superar carências e atrasos e promover uma visão ampla, integradora e rigorosa na incorporação dos direitos humanos na educação formal.

A proposta faz eco também na exortação da comunidade internacional através da recente resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, que aprovou um *Programa Mundial da Educação em Direitos Humanos*, para o período 2005-2007, bem como seu respectivo Plano de Ação, e instou os Estados membros a pô-lo em prática.

Na seguinte seção se desenvolvem os princípios teórico-doutrinários nos quais se fundamenta esta proposta. Eles são a *universalidade e integralidade dos direitos humanos* e a *multidimensionalidade do próprio conceito de direitos humanos*. Ao mesmo tempo, a integralidade e a multidimensionalidade dos direitos humanos também se reconhece e se aplica como princípios a seu ensino. Daí que os objetivos e conteúdos da educação em direitos humanos são propostos em várias dimensões inter-relacionadas: o ensino de *conhecimentos*, a formação em *valores e atitudes* e o desenvolvimento de *destrezas ou capacidades* para exercer os direitos humanos na vida cotidiana.

2. A educação em direitos humanos na escola e o currículo

2.1. Os direitos humanos são universais e indivisíveis

Toda pessoa tem direitos que nascem de sua própria condição de ser humano, de sua dignidade como pessoas e que todos devem respeitar: os **direitos humanos**. Este reconhecimento que hoje nos parece inquestionável, lhe tomou à humanidade um processo de muitos séculos e incontáveis lutas sociais, muitas vezes muito sangrentas.

... durante a maior parte da história o poder podia exercer-se com escassos limites frente aos governados e as práticas como a escravidão e a tortura eram admitidas e até fundamentadas em idéias religiosas. A luta que hoje chamamos direitos humanos tem sido, precisamente, a de circunscrever o exercício do poder aos imperativos que emanam da dignidade humana.⁷

A dignidade humana e seus imperativos é a raiz, a idéia geradora do conceito de direitos humanos. Mas custou muito chegar a que se reconhecessem as bases que a fundamentam. E cada avanço que o pensamento deu nessa direção foi empurrado, ao mesmo tempo, tanto pela reflexão e o debate filosófico, como pelas exigências de liberdade e justiça dos mais oprimidos em cada momento da sociedade na história.⁸

Apesar dos remotos antecedentes da história, foi somente na metade do século XX quando as nações do mundo, comovidas pelos horrores vividos na II Guerra Mundial e, procurando as bases de uma paz duradoura, concordaram os primeiros instrumentos jurídicos internacionais onde os direitos humanos adquiriram o nome e sentido que hoje têm. Assim, as declarações de 1948⁹, foram o começo de uma série de pactos e convenções internacionais que, formaram parte de uma intensa atividade de especificação de direitos e criação de procedimentos para velar por sua proteção¹⁰. Este trabalho se retroalimentou com as legislações nacionais que foram, em alguns casos, percursoras de instrumentos internacionais e em outros se modificaram para adequar-se aos mesmos¹¹.

Isto deu como resultado, significativos avanços no campo jurídico dos direitos humanos, dentro dos quais ficaram englobados os direitos civis, políticos e sociais já legislados por muitos estados, ao mesmo tempo que se incorporaram outros direitos que se reconhecem em grupos específicos (mulheres, crianças, povos indígenas ou incapacitados, por exemplo) e se criavam mecanismos legais e institucionais tendentes a garantir o cumprimento desses direitos.

Mas os documentos internacionais adotaram as características que lhes imprimiu seu contexto histórico. No mundo bipolar da Guerra Fria, os distintos direitos se converteram em prenda de confrontação ideológica dos discursos defendidos por ambos blocos: os civis e os políticos foram bandeira dos países capitalistas com regimes liberais-democráticos, enquanto que a prioridade dos econômicos e sociais foi montada pelos países do bloco socialista. Como resultado, a consagração dos direitos se realizou por separado com diferentes instrumentos

⁷ Nikken, Pedro (1994). “O conceito de direitos humanos”. Em: *Estudios de Derechos Humanos*, Vol.I, IIDH.

⁸ Rodino, Ana Maria (1998). Palestra “Trabajar por la utopía: La educación en y para los derechos humanos”.

⁹ Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e a Declaração Universal dos Direitos Humanos(10/12/48). http://www.iidh.ed.cr/Buscadores/Buscador_OEA.htm

¹⁰ Para ver os principais instrumentos de direitos humanos promulgados desde 1948 em diante, consultar: http://www.iidh.ed.cr/Buscadores/Buscador_UNU.htm

¹¹ Desde aqui em adelante, as secções 2.1, 2.2 e 2.3 seguem em linha gerais o documento de Klainer, Rosa e Fariña, Mabel (2006), incorporando contribuições da Unidade Pedagógica do IIDH.

jurídicos. Isto derivou uma sorte de classificação rígida no parâmetro do debate sobre a natureza de cada grupo de direitos, sobre o papel que corresponde ao Estado e a possibilidade de exigibilidade e de justiça em cada caso.

Um conjunto de liberdades fundamentais se identificou como de exigibilidade imediata aos estados; em compensação, para os direitos econômicos, sociais e culturais se adotou a fórmula da “realização progressiva”, supondo que em muitos casos requeriam profundas transformações sociais prévias. Esta separação dos direitos permitiu visões atomizadas ou fragmentadas, que na prática se expressaram em posturas incongruentes com respeito aos direitos humanos.

*Quantos governos, com o pretexto de procurar a “realização progressiva” de determinados direitos econômicos e sociais num futuro indeterminado, violaram sistematicamente os direitos civis e políticos? (...) Quantos governos vêm amparando-se nas conquistas dos direitos civis e políticos para negar a vigência dos direitos econômicos, sociais e culturais? (...) Quantos governos, em diferentes partes do mundo insistem em “escolher” e “dar prioridade” e “promover” (alguns direitos), adiando a realização dos demais a um futuro indefinido?*¹²

A prolongação até o presente de posições que opõem um tipo de direitos a outros — tanto no plano da doutrina como da proteção e das políticas públicas — é evidência de que temos todavia uma dívida pendente com o critério de integralidade dos direitos —o qual equivale a dizer: com a integralidade do próprio ser humano. Os direitos humanos não é uma simples adição, e assim foi entendido pelas Conferências Mundiais de Direitos Humanos de 1968 em Teerã e de 1993 em Viena, nas quais se proclamou que *os direitos humanos são universais, indivisíveis, inter-relacionados e interdependientes*. Isto significa não só que abrangem a toda a humanidade, sem exclusões, senão que também se não são reconhecidos ou não são cumpridos qualquer um deles, necessariamente se estará afetando os demais.

Desde uma óptica educativa, é relevante esta discussão para nossa região? Na América Latina, os últimos dois séculos de história estiveram marcados por luta pela independência, pela democracia e pelo desenvolvimento socioeconômico. Este caminho não foi nada fácil e ainda resta muito por andar. Durante o século XX, a maioria dos nossos países viveu longos períodos sob democracias precárias, alternadas com ditaduras sangrentas que acabaram com as liberdades fundamentais —civis e políticas— foram implementadas medidas econômico-sociais que deterioraram suas economias produtivas, negaram direitos sociais e aprofundaram a iniquidade e a exclusão política e cultural de grandes setores da população nacional. Ao chegar a década dos 80 os direitos humanos tinham se convertido na reivindicação prioritária e começava um processo de restituição da democracia formal que, em pouco tempo, alcançou a quase todo o continente. A recuperação da vigência dos direitos civis e políticos significaram um grande passo adiante, mas não foi suficiente para fazer efetivos os direitos humanos no seu sentido integral.

As liberdades básicas e a democracia formal são conquistas irrenunciáveis e continuam sendo condição necessária para qualquer transformação. Se a afirmação dos anos 80 era que, democracia e respeito às liberdades eram indispensáveis para o desenvolvimento e justiça social, na década dos 90 era que sem desenvolvimento econômico e equidade social, tampouco era possível o respeito à vida, liberdade das pessoas ou realização da democracia mais além dos seus aspectos formais. Ou seja, se cobrou consciência do lugar fundamental que ocupa o social e o econômico no cumprimento de todos os direitos humanos.

¹² Cançado Trindade, A.A. (2003) *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos*, Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor, Vol. I, Cap. IX, pág. 489 (tradução de Kleiner, Rosa e Fariña, Mabel, 2006).

2.2. Uma concepção integral e multidimensional dos direitos humanos

A interdependência dos direitos humanos é um fato tão irrefutável como a interdependência dos âmbitos da vida humana. E como a própria vida humana, sua realização efetiva requer de um contínuo trabalho de transformação histórica. Na atualidade, os direitos humanos não podem pensar-se sem duas condições simultâneas:

- A democracia, entendida não somente como uma organização de governo, senão como também a plena e ativa participação de todos no espaço público e,
- O desenvolvimento econômico e social, entendido não somente como um crescimento quantitativo de variáveis econômicas e sociais, senão também como a distribuição mais justa e igualitária dos bens materiais e culturais.

Em síntese, direitos humanos, democracia e desenvolvimento se reforçam mutuamente porque são interdependentes ¹³, da mesma maneira que o são os distintos tipos de direitos.

Isto implica revisar as próprias definições de democracia e desenvolvimento. Em trabalhos preparatórios à Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena (1993), por exemplo, se identificaram como elementos essenciais da democracia não somente determinadas instituições de governo e o respeito pelas liberdades básicas, senão também a satisfação das necessidades humanas básicas: alimentação, moradia, vestuário, educação, trabalho. A democracia, assim entendida, se relaciona naturalmente com a totalidade dos direitos humanos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Ao mesmo tempo, especialistas afirmam que, tal como foi feito com os direitos civis e políticos, se podem identificar um núcleo inderrogável de direitos econômicos, sociais e culturais, que em consequência, podem ser exigíveis e justos.

O incessante trabalho dos jurídicos não esgota de nenhuma maneira a questão. Eles transferem (a linguagem e os espaços especializados da criação e a aplicação das leis) os debates que surgem das visões, interesses, aspirações dos diferentes setores da sociedade. A definição teórica, a realização prática dos direitos humanos envolve todas as pessoas e todos os âmbitos do humano.

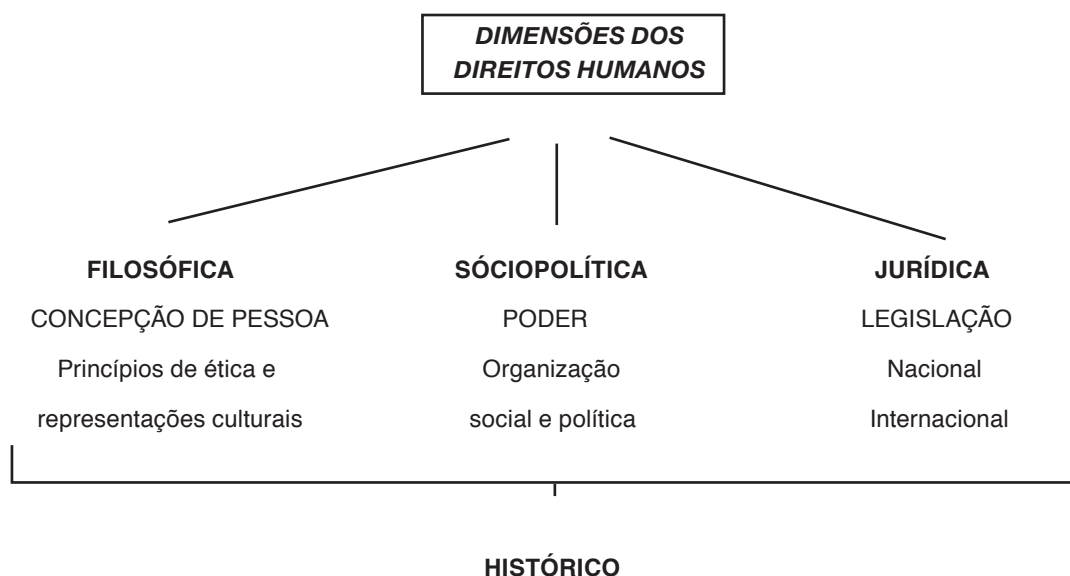
Quando se pensa na educação em direitos humanos é importante não perder de vista que estes se configuram no cruzamento de várias dimensões:

- Uma *dimensão filosófica (das idéias)* que se expressa em dois níveis: (a) no sentido estrito, a filosofia proporciona os princípios e procedimentos que fundamentam os direitos humanos e constituem uma ética, e (b) no sentido amplo, as concepções circulantes no âmbito das representações culturais crenças que sustentam as práticas sociais. Sustenta a concepção de *pessoa*, o valor da *dignidade humana*, e as exigências que dela se derivam para as relações entre pessoas.
- Uma *dimensão sóciopolítica (da realidade social)*, ou seja, um tipo de organização econômica, social e de poder, que cria as condições de possibilidade para a efetivação dos direitos humanos expressam os limites, as condições e os controles no exercício do poder dentro da organização social para proteger a dignidade e os direitos das pessoas.
- Uma *dimensão reguladora (das leis)* que proporciona instrumentos jurídicos para sua defesa, legitima os direitos no âmbito público, impulsiona a adequação das legislações estatais e

¹³ “...a pobreza extrema e as desigualdades econômicas e sociais são inimigas da consolidação e da estabilidade da democracia representativa no hemisfério”. Cançado Trindade, A.A., op. Cit., Vol. II, Cap, XII, pág. 213 (tradução Klainer e Fariña, 2006).

garantem a tarefa educativa. Consagra os limites, condições e controles do poder sócio-político como garantias legais que protegem os direitos das pessoas.

- Uma *historicidade (dos processos de pensamento e câmbio social)* que atravessa as outras três dimensões e permite compreender os direitos humanos não como um desígnio da natureza ou uma abstração estática, senão como uma conquista dos seres humanos ao longo da história da humanidade e um processo de construção social.



Os direitos humanos é um fenômeno complexo e dinâmico – na sua concepção e na sua realização – que está no centro do problema tanto ético como político e jurídico, e que reclama transformações profundas às sociedades. Atualmente, foram convertidos num campo onde interesses, aspirações e necessidades de pessoas e grupos, se põem em jogo para a definição de linhas de ação diante das urgências do presente e dos modelos para o futuro da humanidade.

Por isso, apesar da escola não ser a única instituição encarregada de formar indivíduos em direitos humanos, ela tem uma responsabilidade que não é delegável no que faz, para promover e legitimar seus princípios como fundamentos dos laços sociais e políticos. Tem um papel central na construção de incumbências sociais que permitirá que todas as pessoas se assumam como sujeitos de direitos e que possam defendê-los no espaço público. Em outras palavras na concreção do direito de ser educado em direitos humanos.

2.3. Direitos humanos, escola e manifestações do currículo

Os consensos expostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e instrumentos internacionais posteriores, incluído o Protocolo de São Salvador no âmbito interamericano, legitimam a importância do âmbito escolar como espaço privilegiado para a realização dos direitos humanos. Estabelece-se uma dupla relação: *a educação é um direito que os estados devem garantir* e, ao mesmo tempo *um objetivo da educação também é o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos*.

Educação e direitos guardam uma relação estreita e contribuem mutuamente a definir-se. Os direitos humanos, ao dar-lhe à educação finalidade, contribuem para definir metas e conte-

údos (conhecimentos, valores e práticas que a sociedade aspira desenvolver em suas novas gerações) e a diferenciam de outras coisas que se parecem, mas não o são (mera socialização, exclusiva transmissão de informação ou o controle social). Também, a educação, no âmbito da construção de sentidos e reconstrução de legitimidades, contextualiza e define os direitos humanos, diferenciando-os dos discursos abstratos e proclamações distanciadas da realidade.

A visão educativa da Declaração Universal se amplia com os princípios da Convenção dos Direitos da Criança (1989), que é o instrumento jurídico de maior aceitação no mundo. A Convenção define como criança a todo ser humano menor de 18 anos. Cria as condições para estabelecer de modo claro e explícito que as crianças e os adolescentes têm direito à cidadania – que não se constitui somente na possibilidade formal de exercer o direito ao voto— e gera o reconhecimento crescente da participação decisória das crianças e adolescentes como parte substantiva da cidadania. A Convenção introduz a *doutrina da proteção integral*, que abandona a proteção de menores focalizada em dar assistência em seu risco social, para sustentar a proteção do respeito e exigibilidade dos direitos pelas pessoas menores de idade¹⁴.

A educação tem uma função definida pelo *Estado*, mas também é parte da *sociedade* e está fortemente penetrada por suas características e problemas. Nas suas práticas se recriam as contradições do contexto e se confrontam distintas visões sobre a realidade (direitos, valores, cidadania). Por isso a escola e cada um de seus agentes não podem eludir seu papel formador de princípios e valores, ligados aos direitos humanos e à democracia. Exercem de maneira positiva ou negativa, conscientemente ou não, já que em cada uma de suas ações transmitem muito mais do que os conteúdos explícitos do currículo; transmitem também valores e atitudes, *modelos e condutas*.

No entanto, a ação da escola tem limites, porque o ensino dos direitos humanos não depende exclusivamente da educação formal. Por um lado, muitos outros agentes sociais participam dela transmitindo informação e crenças, valores e modelos de conduta (por exemplo, a família, os meios de comunicação e os dirigentes sociais e políticos). Também se requer de uma ordem social que garanta às pessoas as condições mínimas que definem a inclusão material e simbólica na sociedade (alimentação, moradia, trabalho, saúde, entre outras). Uma situação deficitária destes aspectos reduz significativamente os alcances de ação das instituições educativas, que não pode substituí-las nem revertê-las por si mesma.

Porém, a escola pode contribuir substancialmente na formação de pessoas capazes de valorizar os direitos humanos, outorgando sentido a seus princípios, agindo em sua defesa. Devemos então deixar de pensar nas instituições educativas como um único canal transmissor duma visão da realidade e convertê-las numa ferramenta onde os *princípios e as metodologias sejam congruentes com os direitos humanos*, onde adquiramos os conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias para analisar a realidade com autonomia e crítica, permitindo assim que as diferentes visões do mundo se encontrem e se confrontem através de regras democráticas e procedimentos éticos.

A educação em direitos humanos está presente em todos os âmbitos da escola e se manifesta no currículo explícito, no currículo nulo e no currículo oculto. No currículo explícito os direitos humanos estão de manifesto nos objetivos e conteúdos do currículo. O currículo nulo se refere àqueles conteúdos que por uma ou outra razão foram silenciados ou marginados do currículo oficial. Por último, o currículo oculto faz referência às mensagens que provêm da

¹⁴ Krautkopf, Dina (2006). Contribuições ao presente documento desde a perspectiva da psicologia evolutiva e o desenvolvimento psico-social da adolescência. Por um tratamento mais extenso, ver Anexo III.

cultura escolar e das relações institucionais e interpessoais cotidianas entre todos seus atores, incluindo as que a instituição educativa estabelece com a comunidade onde opera – com as famílias, o bairro e as organizações de bairros. Como se desprende do anterior, não é exatamente falar de um currículo escolar; é mais preciso referir-se às *distintas manifestações do currículo*.

Se a educação em direitos atravessa todo o mundo escolar, para dar coerência a esta presença devemos encarar um trabalho complexo, que abranja todos os níveis institucionais e que tenha por componente fundamental a incorporação expressa dos conteúdos de direitos humanos a nível curricular.

O currículo escolar é a expressão política de um consenso em torno à legitimidade dos conhecimentos que devem ser postos ao alcance de todos. A inclusão de um tema no currículo supõe um valor outorgado dentro da aspiração formativa do conjunto dos habitantes. Para que não se trate somente de uma formalidade, um nome mais numa lista de temas, os conteúdos devem expressar-se em planos e programas, textos de estudo, metodologias de ensino, materiais didáticos e sistemas de avaliação. E especialmente, devem estar contemplados na formação e capacitação dos docentes, porque são eles quem, definitivamente, constroem o currículo real dentro das salas de aulas.

Nos últimos quinze anos, a educação em direitos humanos começou a incorporar-se aos sistemas escolares dos países latino-americanos, de forma lenta, mas crescente¹⁵. Foram ganhando espaços nos currículos escolares, especialmente na área e nas matérias de ciências sociais e outras vezes como objetivo ou tema transversal, ligados a problemas como perspectiva de gênero, diversidade étnica e multiculturalismo, meio ambiente, saúde, educação sexual e educação para a democracia.¹⁶ Mas resta ainda definir a identidade do tema, dar-lhe conteúdo e lineamentos específicos que orientem o trabalho da escola nesta matéria, tudo isso respeitando as variadas modalidades dos sistemas educativos, a organização de ciclos, as disciplinas e os conteúdos do currículo vigentes em cada país. É neste sentido que o presente documento aspira fazer uma contribuição substantiva e especializada.

2.4. A educação em direitos humanos na escola e o currículo

Para definir o sentido último da educação em direitos humanos, o IIDH recolhe os princípios contidos nos documentos internacionais na matéria; os desenvolvimentos teóricos da jovem disciplina de Pedagogia dos Direitos Humanos e as aprendizagens derivadas das experiências neste campo em distintas partes do mundo, especialmente na América Latina — entre as quais inclui as muitas que o próprio Instituto realizou nos seus 25 anos de labor educativa em associação com entidades nacionais, públicas e civis¹⁷.

A meta última da educação em direitos humanos é construir sociedades onde não se atrepele a dignidade humana.

¹⁵ Os alcances –e também os limites— dessa incorporação nos 19 países designatários do Protocolo de San Salvador são recolhidas nas quatro edições do *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*, pesquisa que o IIDH vem realizando anualmente desde 2002. Podem consultar-se em: http://www.iidh.ed.cr/informes_i.htm

¹⁶ Ver *II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Desarrollo en el currículum y los libros de texto* (2003). IIDH, São José, Costa Rica.

¹⁷ A seções 2.4. e 2.5. se baseam no documento da Unidade Pedagógica do IIDH (2004), *La dimensión pedagógica de la educación en derechos humanos. El modelo educativo del IIDH*, e em trabalhos de Rodino, Ana Maria (2001, 2003 e 2006).

Não é suficiente denunciar ou castigar os abusos depois de ocorridos: devemos evitá-los. Na medida em que cada pessoa aprenda a reconhecer-se como sujeito pleno de direitos, será capaz de exercê-los e defendê-los e, ao mesmo tempo, respeitar e defender seu exercício por parte das demais pessoas. A educação em direitos humanos é um meio para promover tal reconhecimento e defesa e, portanto, um *instrumento concreto de prevenção de violações aos direitos humanos*. Ao mesmo tempo, propicia a convivência pacífica e democrática, cada dia mais respeitosa da vida e das liberdades individuais, mais inclusiva, igualitária, justa e solidária para todos e cada um – em breve: mais humana. Assim vista, constitui também um poderoso *motor de transformações individuais e sociais*.

No caminho a essa grande meta – *o ideal comum pelo qual todos os povos e nações do mundo devem esforçar-se*, dizendo em palavras do Preâmbulo da Declaração Universal–, a educação em direitos humanos propõe vários fins simultâneos, que são compatíveis com a multidimensionalidade do próprio conceito dos direitos humanos¹⁸. São fins gerais, reitores, compartilhados por qualquer programa particular que aspire educar em direitos humanos (o qual terá que definir, no momento do desenho, seus próprios objetivos segundo os destinatários e o contexto a que se propõe). Estes fins são os horizontes do trabalho educativo e não podem perder-se de vista sem correr o risco de perder, também, o rumo.

Fins da educação em direitos humanos

Éticos	Formar nos valores de natureza universal que sustentam a dignidade e os direitos da pessoa.
Críticos	Formar na capacidade de análise e avaliação da realidade com os parâmetros de valores e reguladores dos direitos humanos. Em outras palavras: formar os sujeitos para um juízo crítico de si mesmos e de seus contextos de ação – desde os mais próximos e imediatos até os mais distantes e mediatos.
Políticos	Formar um compromisso ativo para modificar os aspectos da realidade –da ordem individual ou social– que impedem a realização efetiva dos direitos humanos. Ou seja, formar para conceber as mudanças sociais necessárias e para torná-las realidade.

A educação em direitos humanos é, pois, um trabalho ético, crítico e político, situado em contextos reais e concretos, e ao mesmo tempo militante em direção à construção dos contextos desejáveis.

Parece ser mais justo denominá-la “educação *em e para* os direitos humanos e a vida em democracia”. Apesar de que no uso normal esta denominação se abrevia, a expressão completa ressalta que seu propósito é formar *numa filosofia* – o reconhecimento dos direitos humanos– e *para práticas concretas* de ação e de relação entre sujeitos que se respeitam mutuamente como iguais em dignidade e direitos e se comportam de maneira autônoma, crítica e responsável, guiados por princípios éticos e solidários.

¹⁸ Cfr. Seção 2.2. deste documento.

2.5. Os conteúdos da educação em direitos humanos

Selecionar conteúdos para qualquer programa particular de educação em direitos humanos supõe colocar “carne” a este esqueleto conceitual de fins educativos. Para isso temos que levar em consideração distintos *níveis de conteúdos*, que podemos visualizar metaforicamente como capas sucessivas de especificidade crescente. Identificamos pelo menos três desses níveis, que por simplicidade chamaremos “maxi”, “intermédio” e “mini” conteúdos:

- Os *maxiconteúdos* é o nível mais geral e abrangedor, constituído pelas grandes categorias de componentes indispensáveis para a formação do que se procura. No nosso caso, estes componentes devem obrigadamente ser de múltiplas ordens (cognitiva, afetiva e de procedimentos ou pragmática) para atender a integralidade e multidimensionalidade tanto do objeto de conhecimento (os direitos humanos e a vida em democracia) como dos fins que se perseguem (éticos, críticos e políticos).
- Os *conteúdos intermédios* implicam uma primeira seleção de conteúdos particulares que dêem sentido às classes ou categorias definidas a nível maxi. Estamos agora no terreno dos conhecimentos específicos, aqueles construídos no presente pelas disciplinas que abordam nosso objeto de conhecimento – conhecimentos sempre provisionais e em constante evolução. No espaço para localizar os conhecimentos historicamente acumulados, os grandes eixos temáticos, os conceitos, a história da/s disciplina/s, as argumentações e as polémicas de teóricos e pesquisadores, os dilemas e problematizações, as valorações e suas tensões, bem como as capacidades instrumentais que exige a prática dos conhecimentos envolvidos.
- Os *miniconteúdos* representam um nível de maior especificidade e detalhe, que correspondem a uma seleção de acordo com as particularidades de cada contexto de ensino (nacional e local) e dos destinatários concretos, analisados com o maior grau possível de individualização.

Tenhamos presente que estes dois últimos níveis de conteúdos, sem prejuízo de suas particularidades, não devem constituir uma mera justaposição ou somatória de informação. Devem compor uma rede de significados bem articulados, cuja organização se conceba para guiar os participantes do processo educativo –que sempre estão situados em contextos temporais e espaciais determinados— aprender e dar sentido por si mesmos ao campo do saber dos direitos humanos e à democracia.

Os *maxiconteúdos* da educação em direitos humanos abrangem três ordens ou categorias de componentes, de distinta natureza, mas importantes por igual e complementários entre si:

- *Informação e conhecimentos* sobre direitos humanos e democracia.
- *Valores* que sustentam os princípios e a normativa dos direitos humanos e a democracia, e *atitudes* coerentes com esses valores (ou *predisposições*, como as chama a literatura de educação em direitos humanos em inglês) e,
- *Destrezas ou capacidades* para pôr em prática com eficácia os princípios de direitos humanos e de democracia na vida diária.

Este enfoque da educação em direitos humanos é **holístico**, porque integra de maneira articulada distintas dimensões de um objeto complexo – os *direitos humanos*–, que na verdade refletem as dimensões da pessoa *sujeito desses direitos*. Assim, os maxiconteúdos podem visualizar-se desde duas perspectivas relacionadas e inseparáveis, como duas caras da mesma moeda:

- Vistos desde o ponto de vista do objeto de conhecimento, são dimensões do conceito de direitos humanos, tal como foi (e continua) construindo-se socialmente no fluxo da história humana, as quais o processo educativo procura reconstruir para compreender (ver seção 2.2)
- Vistos desde o ponto de vista do sujeito destinatário, são dimensões do ser humano as quais o processo educativo procura apelar e mobilizar;

Informação e conhecimentos	Valores e atitudes	Destrezas ou capacidades para a ação
Desde o objeto de conhecimento (os DDHH como construção social): <i>Dimensões históricas, sóciopolítica e reguladora</i>	Desde o objeto de conhecimento (os DDHH como construção social): <i>Dimensões axiológicas e ética</i>	Desde o objeto de conhecimento (os DDHH como construção social): <i>Dimensão da prática, individual e social</i>
Desde o sujeito cognoscitivo: <i>Dimensão cognitiva</i>	Desde o sujeito cognoscitivo: <i>Dimensões afetivas e moral</i>	Desde o sujeito cognoscitivo: <i>Dimensão pragmática ou de procedimento</i>

Qualquer programa particular que aspire educar em direitos humanos (seja de educação formal ou não formal, e para qualquer grupo de destinatários) deve desenhar e conduzir processos que facilitem o ensino-aprendizagem destas três categorias de conteúdos, com metodologias de acordo com a natureza específica de cada uma.

O parâmetro maxicurricular que estamos apresentando (bem como a matriz de médios conteúdos que mais adiante sugerimos para trabalhar com o grupo de idade de 10 a 14 anos), recolhe, desenvolve e operacionaliza as conceitualizações e lineamentos enunciados em vários importantes documentos internacionais. Entre eles: a *Declaração e o Programa de Ação* da Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena (1993); a *Declaração e Lineamentos da Década de Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos* (1995); o *Relatório “A Educação Guarda um Tesouro”*, produzido para UNESCO pela Comissão presidida por Jacques Delors (1996)¹⁹, e o *Programa Mundial de Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos* (2005-2007).

O quadro seguinte explica com mais detalhes o que compreende cada componente ou categoria de maxiconteúdos.

¹⁹ Observe-se que as categorias de maxiconteúdos se correspondem com os objetivos educativos de “aprender a conhecer”, “aprender a ser”, “aprender a fazer” e “aprender a conviver” recomendados pelo Relatório Delors.

Maxiconteúdos de educação em direitos humanos		
Informação e conhecimentos	Valores e atitudes	Destrezas ou capacidades para a ação
Ensino do manejo compreensivo de: Conceitos: categorias de análise, princípios, standard, lógica da argumentação, debate de posições ideológicas, etc. História: origem, evolução e fatos significativos para o reconhecimento e a vigência –ou a violação– dos direitos humanos, a democracia e o Estado de Direito no mundo, na região e no país: contexto, antecedentes, influências, protagonistas, resultados, efeitos, transcendência, etc. Regras: instrumentos de direitos humanos, documentos internacionais e regionais de distinta natureza e efeito jurídico, legislação nacional, etc. Instituições : instâncias de proteção de direitos - nacionais, regionais e universais -, estrutura, função, procedimentos, etc.	Formação na apreciação e disposição a agir conforme os princípios universais que sustentam a dignidade e os direitos das pessoas. O núcleo central de valores se expressa nos instrumentos de direitos humanos concordados pela comunidade internacional: • <i>Vida e integridade pessoal</i> • <i>Dignidade humana</i> • <i>Identidade</i> • <i>Liberdade e responsabilidade</i> • <i>Igualdade e não discriminação</i> • <i>Justiça e equidade</i> • <i>Solidariedade e cooperação</i> • <i>Participação</i> • <i>Pluralismo</i> • <i>Desenvolvimento humano</i> • <i>Paz</i> • <i>Segurança</i>	Desenvolvimento de capacidades necessárias para o exercício pleno dos direitos humanos e a prática da democracia: • Para o pensamento crítico • Para a comunicação e a argumentação eficaz • Para a participação e o trabalho cooperativo

Em síntese: educar em direitos humanos implica desenvolver o **saber**, o **querer** e o **poder agir** pela defesa dos direitos humanos e os princípios democráticos. É um trabalho que deve mobilizar o intelecto, os sentimentos e a vontade das pessoas. Um trabalho integral como integrais somos, os seres humanos.

2.6. Princípios para a seleção de conteúdos específicos²⁰

O universo de conteúdos específicos relativos aos direitos humanos e a democracia é sumamente amplo, pelo que requer uma seleção cuidadosa para que seu ensino seja eficaz para o grupo e o contexto com que se trabalhará. Esta é uma questão a qual se enfrenta sempre a tarefa educativa, mas se torna especialmente difícil quando se trata de conteúdos novos e complexos, que integram conhecimentos, visões e métodos provenientes de distintas disciplinas. Em nosso caso a filosofia, a sociologia, a psicologia, a história e o direito, para citar somente as mais evidentes. Os resultados podem ser tão variados como são os contextos nos quais estão pensados.

Mas, mais além da diversidade possível, ao selecionar conteúdos específicos os programas de ensino devem preservar sempre o caráter integral e indivisível dos direitos humanos. Para atender esta demanda, Abraham Magendzo²¹ propõe seguir três grandes princípios:

- **Princípio de historicidade social:** o conhecimento sobre os direitos humanos é um conhecimento histórico e socialmente contextualizado, ou seja, sujeito a mudanças e com diferentes conotações em distintos momentos e lugares. Por exemplo, a ressonância e o sentido que têm os direitos humanos hoje diferem do que tinha há 50 anos, como diferem dos problemas que os envolvem, e os contextos nos quais têm lugar. Se pretendermos atender a pertinência e a relevância para os alunos, a historicidade contextual é um critério fundamental.
- **Princípio de reconstrução do conhecimento:** os direitos humanos é um saber cuja racionalidade se inscreve na experiência pessoal e coletiva do sujeito que aprende, ou seja, se reconstrói no significado e na sistematização que os alunos lhe atribuem a sua própria experiência. Os conteúdos que interessa incluir são aqueles capazes de gerar um maior número em quantidade e qualidade de significações nos alunos, de acordo com seu desenvolvimento evolutivo, sua experiência e seus preconceitos.
- **Princípio de integração:** Em consonância com os princípios anteriores tratamos de optar por aqueles conteúdos que possibilitem com maior facilidade inter-relacionar conceitos de distintas áreas do conhecimento e vinculá-los com as vivências e experiências dos alunos. Em outras palavras, que sirvam para a construção de uma rede articulada e progressiva de significados que reflitam a integralidade da vida humana.

Estes princípios ajudarão a selecionar e organizar médios e mini conteúdos para qualquer programa de educação em direitos humanos. Mas antes de fazê-lo, é necessário refletir sobre as características particulares destes conteúdos no contexto escolar.

2.7. Características dos conteúdos específicos de educação em direitos humanos

Os conteúdos escolares e de formação docente coincidem em sua maioria com os conhecimentos das disciplinas (matemáticas, biologia, história, geografia, etc.) cujos parâmetros conceituais e metodológicos, validados pelos especialistas, se transferem ao ensino.

²⁰ Las secciones 2.6 e 2.7 siguen en lo esencial el documento de Klainer, Rosa e Fariña, Mabel (2006).

²¹ Magendzo K, Abraham, *Currículo, escuela y derechos humanos. Un aporte para educadores*. PIIE e Universidade Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 1989. Pág. 28-35

Os direitos humanos é um saber que envolve conteúdos de características diferentes a outros conhecimentos. É importante levar isso em consideração em todo momento, por exemplo, na hora de decidir a modalidade de sua inserção curricular, de escolher as metodologias e técnicas de ensino e também ao considerar as exigências que apresentam para a formação dos docentes. A seguir examinaremos algumas das características relevantes destes conteúdos:

- ***Pluridisciplinaridade e polissemia***

Os conteúdos relativos aos direitos humanos estão compostos por conceitos polissêmicos e debatidos, porque provêm de variadas disciplinas (filosofia, ciências sociais, jurídicas, políticas, entre outras) e porque ainda dentro de cada disciplina, podem ser interpretados desde diferentes perspectivas teóricas. Estas características colocam seu ensino perante alguns riscos, como o tratamento puramente formal dos conceitos com uma conseqüente necessidade de significados ou redução à mera confrontação de opiniões ou comentários sobre episódios da vida real, com a conseqüente perda de validade do ensino como espaço público para a construção do conhecimento. Para que isto não suceda, os programas de ensino devem contemplar os distintos enfoques e teorias da matéria, que os educadores devem conhecer e introduzir no ensino.

Por outro lado, dado que os conceitos são de significação e sua aplicação tem lugar numa realidade conflitante, implicam inexoravelmente uma tomada de posições que deve estar sustentada em argumentação racional, informação válida e referências teóricas.

- ***Tensões e conflitos***

O conflito é inerente aos conteúdos relacionados com os direitos humanos. Na teoria e na realidade surgem tensões entre a liberdade e igualdade, os interesses públicos e os privados, entre o bem comum e o bem individual entre a liberdade e a ordem. Esta conflituosidade responde a que em temáticas vinculadas com os direitos humanos – como a liberdade, a democracia, as condições dignas de vida, a exclusão, entre outras – entram em jogo interesses e visões distintas, com frequência contraposta.

Na realidade social, a posta em jogo dos direitos das pessoas produz fortes tensões: o direito a transitar livremente se vê afetado quando muita gente faz manifestações; o direito de admissão a um estabelecimento privado choca com o direito a não ser discriminado; quando os trabalhadores ocupam uma fábrica a ponto de fechar, apelando a seu direito de trabalhar, estão simultaneamente desafiando o direito de propriedade dos donos; quando se permite que os trabalhadores se sindicalizem, mas são regulamentados limitando suas ações de reclamação; quando se reafirma o direito à livre expressão e informação, mas se estabelecem limites por motivos de segurança. Os exemplos são tantos como as situações onde se discutem direitos, algo que ocorre a diário, e não nos referimos exclusivamente a sociedades autoritárias.

É compreensível então que o tratamento destes temas na aula produza conflitos diante dos quais, com frequência, o próprio docente se pergunta: onde reside o limite do respeito democrático às opiniões num contexto de ensino? O que fazer quando situações injustas ocorrem na mesma escola? Como tratar temas que podem ser polêmicos? É possível ensinar temas como estes sem comprometer-se com uma determinada postura ideológica? O docente se expõe a ser questionado em seu papel se manifesta suas posições?

Questões como estas tiram os docentes do lugar seguro de saber validado e unívoco porque exigem um posicionamento responsável como pessoas frente à realidade. A resposta não é evadir a dificuldade. O conflito é inerente aos direitos: tentar eliminá-lo é anular sua dimensão

humana para convertê-los em retórica jurídica. Seria, ademais, negar a realidade.

Ademais, apresentar o caráter conflitante dos direitos humanos no ensino, não implica renunciar aos princípios, nem colocá-los no lugar de o “opinável”. Pelo contrário, significa interpelar os estudantes (e interpelar-se pessoalmente) em suas opiniões e idéias prévias sobre a realidade, e analisá-las desde os conhecimentos vinculados aos direitos humanos. Apresentar as diferentes interpretações da realidade, junto com seus fundamentos e as conseqüências que derivam de cada uma, permitirá tornar conscientes as posições adotadas por cada um, compreender melhor a sociedade, outorgar-lhe sentido e agir responsavelmente.

- ***O histórico dos conceitos***

Todos os conceitos centrais para o ensino dos direitos humanos, (cidadania, estado, democracia, etc.) são construções históricas que estão abertas a redefinições e que podem variar seu sentido em distintos contextos sociais. Tomar em conta o caráter histórico das idéias e dos fatos, não significa renunciar à universalidade dos princípios que se enunciam, nem ao postulado dos direitos humanos como um todo indivisível. Significa contextualizar cada informação ou conceito colocando-o no mundo social e cultural do qual surgiu e sobre o qual lhe outorga sentido. Não se entende o mesmo por “homem livre” ou “igualdade” hoje, que no século XV ou XVII. Tampouco se podem entender os preconceitos raciais sem analisar a sociedade em que se originaram, nem explicar a consagração dos direitos humanos desconhecendo as lutas das quais foram resultado.

Não é suficiente incorporar ao currículo explícito, uma história dos direitos humanos. Levar em consideração a historicidade significa abordar os conteúdos desde uma concepção do ser humano integral, que forma parte de uma sociedade concreta e é capaz de transformá-la (e transformar-se). Concepção que, por outra parte, está inscrita na mesma essência dos direitos humanos.

- ***Os princípios e a realidade social***

Os direitos humanos se põem em jogo em todas as situações sociais, desde as mais cotidianas até os conflitos internacionais, especialmente quando a realidade nos mostra práticas incongruentes com os princípios da dignidade humana. Ocorre que a realidade não se comporta nem está organizada de acordo a princípios, porque pertencem a distintas ordens. Então, para que servem os princípios? É justamente a existência e a legitimidade social dos direitos humanos a que permite denunciar suas violações e acionar para modificar a realidade.²²

Os princípios e conceitos se vinculam à realidade de várias maneiras: são ferramentas de análise, de avaliação e juízo das situações sociais; são legitimadores das ações em defesa dos direitos humanos e, também, são inspiradores dos textos de direito positivo (pactos, convenções, leis, etc.) que servem ao mesmo tempo para analisar, julgar e decidir concretamente sobre particulares realidades sociais.

Por isso os direitos humanos é um conhecimento conceitual que parte da realidade para chegar à ação. Como se expressou ao apresentar os fins da educação em direitos humanos, os direitos humanos é um parâmetro para fazer a crítica da ordem existente, para orientar o normativo e para criar formas de intervir sobre o mundo social reconstruindo o valor da convivência e a ação com os outros.

²² Audigier, François e Lagelée, Gue (1996). *Education civique et initiation juridique dans les colleges*. Institut National de Recherche Pédagogique. Nance. Pág. 14-

O ensino dos direitos humanos deve começar por interrogar-se sobre a realidade e isso inclui revisar o próprio funcionamento da cultura escolar e as necessidades que a comunidade e os alunos sugerem. Esta deve ser uma premissa constante em todos os níveis de trabalho educativo com os direitos humanos, desde o momento da elaboração curricular, passando pelo desenho de planos, programas, e materiais, até a cotidiana tarefa do docente na aula.

- *As representações sociais*

As noções em jogo nos direitos humanos têm acepções disciplinares e teóricas, mas também vários significados no âmbito das representações coletivas, sentidos configurados no cruzamento de imagens, crenças e valores e transmitidos pelos mais variados agentes sociais (família, meios de comunicação, comunidade próxima, grupos de domínio, entre outros).

Para abordar a educação em direitos humanos é necessário considerar a particularidade das representações sociais coletivas em nossos países no momento atual e levar em consideração que a realidade põe frente aos olhos dos jovens múltiplas contradições entre o discurso e as práticas. Não faltam nesses cenários (locais, nacionais ou internacionais) ações corruptas amparadas na lei, perda de condições de vida em nome do melhoramento da eficiência, ações violentas em nome da democracia, ou concorrência desigual em nome da igualdade ou da liberdade.

Esta distância entre os valores proclamados e o significado efetivo que adquirem na prática cotidiana, facilita a emergência de atitudes e condutas de desconfiança, indiferença, individualismo, passividade ou busca de identidades alternativas fragmentadas.

Os direitos humanos, desde a perspectiva que aqui se considera, estão chamados a operar sobre as representações sociais, a desnaturalizá-las e interpelá-las, obrigando os alunos a interrogar-se sobre o “óbvio”, sobre o fundamento do “habitual” e o “sentido comum” socialmente aceito. A partir dessa interpelação se trata de introduzir princípios racionais com o objeto de produzir respostas novas e mais justas aos problemas sociais.

3. Proposta curricular para a educação em direitos humanos na faixa etária de 10 a 14 anos

3.1. Matriz de conteúdos sugeridos de acordo com as etapas evolutivas e níveis escolares²³

3.1.1. Precisões prévias

Dentro do amplo marco maxicurricular exposto a seguir, apresentamos uma matriz de conteúdos intermediários (intermédio curricular) sugerida para a educação formal em direitos humanos para o grupo entre 10 e 14 anos de idade.

Como o período de 10 a 14 anos está influenciado por profundas transições – tanto no desenvolvimento das crianças (passagem da infância à puberdade) como no seu lugar na instituição escolar (da escola primária à secundária, com as conseqüentes mudanças organizativas, de currículo, estilos docentes e grupo de amigos, entre outros) — dividimos a proposta em duas grandes etapas. Estas duas etapas representam os níveis de idade de 10 a 12 anos e de 13 a 14 anos, respectivamente. A distinção se baseia nas mudanças mais relevantes que ocorrem no desenvolvimento evolutivo das crianças nesta idade, que correspondem (o qual não é casual) com um câmbio importante nas instituições do sistema educativo que os atendem: o fim da escolaridade primária e os princípios da secundária, respectivamente. Uma apresentação mais ampla das transformações que caracterizam este período do desenvolvimento humano pode consultar-se no Anexo III.

Esta matriz representa uma **plataforma mínima de conteúdos relevantes** em educação em direitos humanos, **pertinentes** aos grandes problemas e necessidades do continente na matéria e **significativos** para o grupo de idade escolhido. Por ser uma proposta intermédia curricular, sua aplicação a qualquer sistema no programa educativo particular requer que como seguinte passo se construa um minicurriculo detalhado por graus, atendendo as características de cada contexto específico de ensino.

Em outras palavras, necessita:

- *ser adaptada a cada grau escolar e, mais ainda, a cada grupo cultural de destinatários* (diferenciando grupos urbanos, semi-urbanos ou rurais; etnicamente homogêneos ou diversos; de ascendência hispana, indígena ou afro-latino-americana, por citar somente algumas particularidades importantes de considerar), e
- *ser conciliada com os lineamentos e conteúdos do currículo oficial completo do país* — o qual exige articulá-la com os conteúdos que foram dados antes do período objeto da proposta (ou seja, antes dos 10 anos, se fosse o caso), bem como os que se darão depois (depois dos 14 anos, se assim o dispõe o currículo oficial)²⁴.

²³ Em suas linhas gerais, a seguinte proposta se encaixa, nas sugestões dos especialistas reunidos em 1997 pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos na Ginebra para introduzir progressivamente os conceitos de direitos humanos às crianças, de acordo com sua idade (Ver Anexo II, Quadro “Familiarização de crianças com os conceitos de direitos humanos. Um enfoque passo a passo”). A matriz foi elaborada por Ana Maria Rodino, integrando contribuições de várias fontes documentais, especialmente de IIDH-UNESCO (1999); Rodino, Ana Maria (2003); IIDH, *II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos* (2003); Klainer, Rosa e Fariña, Mabel (2006) e OXFAM (2006), bem como contribuições de distintas pessoas que a avaliaram, expertas em educação em direitos humanos e educadoras.

²⁴ Antecipando uma explicação que se realizará na seção seguinte (ver 3.2.), uma matriz de conteúdos de nível intermediário como a que aqui sugerimos também deve *adaptar-se à modalidade que o sistema educativo nacional escolha para incorporar a educação em direitos humanos*. Por exemplo, si se decide incorporá-la com *modalidade disciplinária* (ou seja, ocupando um espaço curricular próprio, específico), os conteúdos aqui sugeridos provavelmente se concentrarão

A matriz é posta em prática de maneira pormenorizada nos conteúdos particulares que fazem concretas as categorias de componentes (maxiconteúdos) da educação em direitos humanos apresentadas na seção anterior: os **conhecimentos**, os **valores e atitudes** e as **destrezas ou capacidades**. Como se mencionou então, considerar estas categorias em pé de igualdade e complementárias entre si, significa assumir uma **visão holística** da educação em direitos humanos.

Ademais das categorias mencionadas, a matriz inclui outras duas celas. Estas não são categorias de conteúdos, mas sim informação adicional valiosa para desenhadores de currículo, docentes e produtores de materiais educativos. Uma primeira, introdutória, consigna os grandes **objetivos** formativos que se propõem para o trabalho educativo no período de idade analisado.

A última cela, que chamamos **problemas e situações da realidade próxima**, é uma maneira distinta de organizar conteúdos, própria de um enfoque mais tradicional, o primeiro com o qual se armaram programas educativos nesta matéria: o enfoque centrado em problemas (casos ou situações de conflito) do contexto mundial ou local ²⁵. Se bem esse não é o enfoque da presente proposta, pois padece de limitações para promover uma educação compreensiva em e para a prática dos direitos humanos da democracia, especialmente enquanto a formar um standard, princípios internacionais e seu histórico, enriquece incorporar ao currículo a discussão de certos problemas, ou situações, ou temas concretos da realidade imediata da escola. As situações ou temas bem escolhidos de acordo com a idade e interesses dos alunos, contribuem para motivá-los, a problematizá-los, a compreender distintas perspectivas sobre os fatos e servem para organizar atividades grupais e torná-los participantes na aula e fora dela. Por estas razões a presente proposta incorpora também sugestões de trabalho nesta linha.

Finalmente, observemos que a proposta pode apresentar-se – e, portanto, ler-se – de duas maneiras. Uma consiste em tomar cada uma das categorias da matriz curricular (objetivos, conhecimentos, valores e atitudes, etc.) e mostrar paralelamente como se podem desenvolver nas duas etapas do desenvolvimento pré-adolescente e adolescente (10 a 12 anos e 13 a 14 anos respectivamente). Outra é tomar por separado cada uma destas etapas de desenvolvimento e realizar a proposta curricular completa para essa etapa. As duas são igualmente lógicas e úteis. Nesta seção se optou pela primeira forma de apresentação, a fim de mostrar como os objetivos e conteúdos do currículo devem crescer progressivamente de uma etapa à outra. A segunda forma de apresentação da matriz se encontra nos Anexos IV e V.

numa matéria ou parte dela. Ou bem, se opta por incorporá-la com *modalidade transversal*, os conteúdos sugeridos se distribuirão entre distintas matérias e/ou espaços institucionais, e inclusive espaços extracurriculares.

²⁵ Para ver distintos enfoques no ensino desta matéria e suas diferenças, entre elas as do enfoque de problemas e o holístico, ver Reardon, Bette A. (1995), *Educating for Human Dignity*, págs 1-12.

3.1.2. Objetivos

O B J E T I V O S	ETAPAS EVOLUTIVAS e NÍVEIS ESCOLARES	
	Pré-adolescência: 10-12 anos Últimos graus da escola primária	Adolescência precoce: 13-14 anos Primeiros graus da escola secundária
	<i>Pretendemos que, ao concluir esta etapa escolar, os e as estudantes estejam em capacidade de:</i> ○ Reconhecer-se como pessoa digna, valiosa e “sujeito de direitos”, em condições de igualdade com todas as demais pessoas. ○ Diferençar desejos de necessidades e direitos. ○ Compreender o conceito de direitos humanos em sua dupla dimensão ética e reguladora e identificar em linhas gerais os direitos consagrados na Declaração Universal e na Convenção sobre os Direitos da Criança. ○ Compreender que o exercício dos direitos envolve responsabilidades. ○ Estabelecer o sentido de responsabilidade social.	<i>Pretendemos que, ao concluir esta etapa escolar, os e as estudantes estejam em capacidade de:</i> ○ Identificar e compreender todos os tipos de direitos humanos (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e coletivos) em sua especificidade e ao mesmo tempo, integralidade. ○ Entender a inter-relação entre direitos humanos, Estado de Direito e governo democrático. ○ Conhecer em termos gerais a existência de mecanismos e instituições de proteção de direitos humanos e de proteção integral de crianças e adolescentes na ordem nacional e supranacional. ○ Compreender o imperativo moral e social de respeitar os direitos humanos das demais pessoas. ○ Auto-avaliar suas atitudes e condutas diárias com os parâmetros dos direitos humanos e os princípios democráticos, a fim de agir coerentemente com eles.

3.1.3. Informação e conhecimentos

C O N H E C I M E N T O S	ETAPAS EVOLUTIVAS e NÍVEIS ESCOLARES	
	Pré-adolescência: 10-12 anos Últimos graus da escola primária	Adolescência precoce: 13-14 anos Primeiros graus da escola secundária
	➤ Conceitos chave: ○ Dignidade humana ○ Direitos humanos ○ Direitos das crianças e adolescentes ○ Sociedade e cultura ○ Identidade cultural ○ Igualdade e não discriminação ○ Democracia ○ Governo ○ Lei ○ Meio ambiente ➤ Desenvolvimentos conceituais: <i>Pessoa e direitos da pessoa.</i> A pessoa e a dignidade humana. A dignidade humana como fundamento dos direitos humanos. Conceito de direitos humanos. Os direitos humanos como princípios éticos, como normas jurídicas e como ideais de convivência justa. <i>Direitos humanos e direitos da infância.</i> Implicações do conceito dos <i>direitos humanos</i> em sentido legal: (a) um <i>sujeito</i>, titular do direito; (b) um <i>objeto</i> específico, expressado em normas internacionais ou nacionais e (c) uma garantia legal de proteção. Os direitos da infância. Direitos concordados na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e panorâmica dos direitos humanos concordados na Declaração Universal (1948) <i>Sociedade e cultura.</i> A convivência humana. Sociedade e cultura. As culturas e a identidade cultural. Fatores que intervêm na formação de uma cultura (etnia, língua, tradições, nacionalidade, grupos de domínio, meios de comunicação, gerações). A diversidade cultural como riqueza para a espécie e a sociedade. Introdução à diversidade cultural do mundo, o continente americano e o país.	➤ Conceitos chave: ○ Universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos ○ Direitos civis e políticos; econômicos, sociais e culturais e coletivos. ○ Democracia e Estado de Direito ○ Desenvolvimento sustentável ○ Proteção nacional e supranacional dos direitos humanos ○ Cidadania nacional e global ➤ Desenvolvimentos conceituais: <i>Introdução à doutrina dos direitos humanos.</i> Características dos direitos humanos: universais e indivisíveis. Vocabulário de direitos humanos (declaração, convenção, pacto, protocolo, resolução, recomendação, lei, garantia, etc.) Direitos específicos: <i>Direitos civis e políticos</i> ○ Direito à vida ○ Proibição da tortura ○ Proibição da escravidão e dos trabalhos forçados ○ Liberdade e segurança pessoal ○ Direito à privacidade ○ Direito a casar-se e formar uma família ○ Direito a uma nacionalidade ○ Direito à propriedade ○ Direito a uma personalidade jurídica ○ Igualdade perante a lei ○ Liberdade de pensamento, consciência e religião. ○ Liberdade de opinião e de expressão ○ Liberdade de reunião e associação ○ Liberdade de movimento ○ Liberdade de participação nos assuntos públicos: direito a eleger e ser eleito. <i>Direitos econômicos, sociais e culturais</i> ○ Direito a um nível de vida adequado: alimentação, moradia, assistência médica e serviços sociais. ○ Direito à segurança social

C O N H E C I M E N T O S	<i>Igualdade e diferença. A discriminação.</i> Conceito de igualdade. Igualdade e diferença. Desigualdades legítimas e ilegítimas. Discriminação. Origem e efeitos da discriminação. Tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, cultura, incapacidade, orientação sexual. Preconceitos e estereótipos. <i>Meio ambiente. Cuidado e responsabilidade ambiental.</i> O planeta como habitat da espécie humana. Relação entre as pessoas e seu meio. Recursos naturais renováveis e não renováveis. Exploração irracional dos recursos naturais e depredação do meio: efeitos globais e consequências para a vida humana. Racionalidade no uso de recursos naturais. ➤ História: <i>Introdução à história dos direitos humanos como produto de uma conquista</i> Reconhecimento de direitos individuais como limitação ao poder da autoridade absoluta. Antecedentes na antiguidade e a Idade Média. Construção moderna do conceito de direitos humanos. Fundamentos filosóficos, políticos e jurídicos.	○ Direito ao trabalho ○ Direito a condições de trabalho justas ○ Direito a formar e associar-se em sindicatos ○ Direito à educação ○ Direito à informação ○ Direito a participar na vida cultural e a gozar dos benefícios do progresso científico. ○ Direito à participação social das crianças e adolescentes. <i>Direitos coletivos</i> ○ Direito ao desenvolvimento ○ Direito a um meio ambiente saudável ○ Direito a ter acesso a patrimônios naturais e culturais, incluindo o patrimônio comum da humanidade. <i>Poder e legalidade.</i> O poder. Âmbitos e tipos de poder (político, econômico, social, cultural, familiar, institucional). Distribuição do poder na sociedade. Conflitos. Formas de regulação e limitação do poder. Abuso do poder. Legalidade e legitimidade no exercício do poder. <i>Estado e Estado de Direito.</i> Concepções sobre o Estado e contextos históricos nos que se formularam. Funções do Estado. Estado de Direito. Formas de representação. Sufrágio. Formas de participação e organização cidadã nas democracias (partidos políticos, sindicatos, cooperativas, organizações sociais, etc.) <i>Democracia e desenvolvimento. Cidadania nacional e global.</i> Condições dignas de vida. Desigualdades no interior de uma sociedade e entre sociedades. Fatores que produzem desigualdade econômica e exclusão social – local e globalmente. Relação entre direitos humanos, democracia e desenvolvimento. O desenvolvimento como prática da liberdade e da capacidade cidadã (Amartea Sen). O desenvolvimento econômico e social – local e globalmente. Interdependência e globalização. Desenvolvimento sustentável. ➤ História: <i>Aprofundamento na história dos direitos humanos.</i> História e contextualização dos desenvolvimentos sucessivos dos direitos humanos nos séculos XX e XXI (Por ex: a “Guerra Fria” e os dois Pactos de 1966 –de direitos civis e políticos e de direitos
---	---	--

C O N H E C I M E N T O S	<i>A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).</i> Antecedentes, influências, importância. Países firmantes. Os direitos humanos consagrados pela Declaração Universal. A Declaração Americana de Direitos Humanos (1948). <i>Personagens e figuras nas lutas pelos direitos humanos.</i> Momentos chave na história contemporânea dos direitos humanos, na humanidade e no continente. Personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos, no mundo, no continente e no país. (Por exemplo, nas Américas: Frei Bartolomeu das Casas, Tupac Amaru, Eleanor Roosevelt, Monsenhor Arnulfo Romero, Rigoberta Menchú, entre outras figuras). <i>História nacional e americana com perspectiva de direitos humanos, diversidade cultural e gênero.</i> Ensino da história nacional e continental (de acordo com os períodos históricos que determine para cada grau o currículo oficial) com uma perspectiva de direitos humanos, que incorpore ademais: (a) a história e a cultura das populações indígenas e afros descendentes, com ênfase nas etnias que compõem a população nacional e (b) a perspectiva de gênero. ➤ Normas e instituições: <i>A democracia.</i> A democracia como regime político. Características. As instituições democráticas nacionais. Os poderes do Estado. Organização e funcionamento. A democracia como forma e cultura de vida. Princípios de convivência democrática na vida cotidiana. A lei. Igualdade perante a lei e seu devido processo. <i>Introdução aos sistemas de proteção de direitos humanos.</i> Proteção dos direitos humanos no âmbito nacional. Os direitos humanos na Constituição Política. Instituições que defendem direitos no ordenamento legal nacional: justiça ordinária, justiça constitucional, justiça eleitoral, Defesa dos Habitantes, etc. como correspondam em cada país.	econômicos sociais e culturais; as sufragistas, o movimento feminista e os direitos da mulher; movimentos indigenistas e os direitos dos povos indígenas; etc.). <i>Racismo, sexismo, xenofobia e outras formas de discriminação – na história e na atualidade.</i> Raízes e manifestações históricas de racismo, o sexismo, a xenofobia e outras formas de discriminação. Consequências individuais e sociais. O etnocentrismo. Violações em massa de direitos humanos produto da discriminação (segregação, holocausto, apartheid, limpeza étnica). Manifestações atuais da discriminação no país e na comunidade local. Recursos jurídicos, sociais e educativos para combater a discriminação. <i>História nacional, americana e universal com perspectiva de direitos humanos, diversidade cultural e gênero.</i> Continuação do ensino da história nacional, continental e universal (seguindo os períodos históricos que fixe para cada grau o currículo oficial) com uma perspectiva de direitos humanos, que incorpore também: (a) a história e cultura das populações indígenas, afro descendentes, e outros povos, etnias ou culturas dum mundo tradicionalmente marginado, da historiografia oficial eurocentrista e (b) a perspectiva de gênero. <i>Os direitos humanos na história recente de América Latina e o país.</i> Casos de violações em massa de direitos humanos no continente e no país. Ditaduras e repressão política. Processos de memória, justiça e reparação: “Nunca Mais”. Início da problematização sobre o estado atual dos direitos humanos no continente e no país. Obstáculos à sua realização efetiva (pobreza, exclusão, corrupção, violência intra familiar social, insegurança, crime organizado, etc.). ➤ Normas e instituições: <i>O regime democrático e as instituições nacionais.</i> Evolução do conceito de democracia. Estado e sociedade civil. O “bom governo”: transparência, responsabilidade e prestação de contas. Governo nacional e governos locais. Organização e funcionamento do governo local. <i>A cidadania democrática, nacional e global.</i> Conceito de cidadania. Composição da
---	--	---

C O N H E C I M E N T O S	<i>Organizações internacionais de cooperação e promoção de direitos:</i> Nações Unidas; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO; Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF <i>A participação democrática na instituição educativa.</i> Organizações de participação estudantil. Participação da família na instituição escolar.	cidadania nacional: a diversidade real da população nacional. O “bom cidadão”: direitos e responsabilidades. A participação política de cidadãos e não cidadãos. Mecanismos e procedimentos de participação, no âmbito nacional e supranacional. Partidos Políticos e entidades da sociedade civil. Organizações não-governamentais. Principais ONG nacionais e internacionais que defendem e promovem os direitos humanos. Meios de comunicação. <i>Os direitos humanos no ordenamento interno.</i> Identificação dos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos ratificados pelo país. Status legal. <i>Direito internacional dos direitos humanos.</i> Aprofundamento na proteção jurídica dos direitos humanos: standard, instrumentos e sistemas supranacionais. Processo de criação e ratificação das normas internacionais de direitos humanos. Responsabilidade dos estados firmantes. Pactos e Convenções: gerais (Pacto de Direitos Civis e Políticos e Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais) e para populações específicas (infância, mulher, refugiados). A Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher e a Convenção Interamericana para prevenir, sancionar e erradicar a violência contra a mulher. <i>Sistema internacional e sistemas regionais de proteção dos direitos humanos.</i> O Sistema de Nações Unidas. Instâncias dos Altos Comissionados (ACNUDH, ACNUR); Comissões especializadas e relatores especiais. O Sistema da OEA: a Comissão e a Corte Interamericana. Organização e funções. Referência aos sistemas regionais, europeu e africano.
---	--	--

3.1.4. Valores e atitudes

V A L O R E S E A T I T U D E S	ETAPAS EVOLUTIVAS e NÍVEIS ESCOLARES	
	Pré-adolescência: 10-12 anos Últimos graus da escola primária	Adolescência: 13-14 anos Primeiros graus da escola secundária
	➤ Valores: ○ Vida e integridade pessoal ○ Identidade e auto-estima ○ Dignidade humana ○ Liberdade ○ Responsabilidade ○ Igualdade / Não discriminação ○ Convivência e cooperação ○ Justiça ➤ Atitudes: Apreciar a vida humana em todas suas dimensões: física, psíquica e social. Respeitar a integridade corporal e psíquica das pessoas e rejeitar qualquer agressão a ela – seja a si mesmo ou a outros. Sentir-se pessoa digna, única e importante. Reconhecer as demais pessoas como indivíduos diferentes a nós, mas ao mesmo tempo iguais em valor, dignidade e direitos. Apreciar que as diferenças entre pessoas fazem mais interessantes e ricas, a vida escolar e social. Respeitar, de maneira crescente, as diferenças legítimas entre pessoas e a diversidade. Rejeitar as desigualdades injustas entre pessoas e a discriminação. Sentir empatia pelos demais, sobretudo pelos seus sentimentos e sofrimentos – local e globalmente. Aspirar a ser justo nas relações com os demais	➤ Valores: ○ Solidariedade, ○ Empatia local e global ○ Participação ○ Pluralismo ○ Equidade ○ Desenvolvimento humano ○ Paz ○ Segurança ➤ Atitudes: Ser sensível às necessidades e direitos dos demais Preocupar-se pela injustiça e iniquidade nas relações entre as pessoas e na sociedade em seu conjunto. Estar disposto a agir para corrigir situações de injustiça, iniquidade ou irrespeito aos direitos próprios e de outros. Respeitar o direito de todos a ter seus pontos de vista. Estar aberto a outros pontos de vista e a tratar de compreendê-los em lugar de rejeitá-los de antemão. Apreciar, em forma crescente, o pensar e o decidir com autonomia intelectual e moral. Apreciar a convivência pacífica e construtiva com os demais – local e globalmente. Estar disposto a resolver racionalmente os conflitos que se apresentem em seu entorno mais próximo, escolar e comunitário. Acreditar que a participação –individual e coletiva— pode produzir mudanças na sociedade

V A L O R E S E A T I T U D E S	Ser responsável pelas decisões que tomamos livremente e assumir suas conseqüências. Estar disposto a cooperar com outros e a realizar trabalho voluntário, na escola ou na comunidade. Interessar-se de maneira crescente pelos eventos e problemas públicos: locais, nacionais e mundiais. Sentir interesse e responsabilidade pelo ambiente e o uso dos recursos naturais.	Exigir justiça e equidade em todas as relações—para si mesmo e para os demais. Estar disposto a participar, de maneira crescente, em assuntos coletivos e de interesse público – local e globalmente (informar-se, opinar, buscar outras opiniões, intervir em atividades comunitárias e cívicas, etc.) Assumir de maneira crescente uma posição sobre problemas públicos – locais, nacionais e globais. Preocupar-se pelos efeitos que tenham nossos estilos de vida nas pessoas e no meio ambiente. Cuidar e promover o cuidado dos recursos naturais por respeito às necessidades e direitos de quem vivemos hoje e das gerações futuras.
--	--	---

3.1.5. Destrezas ou capacidades

ETAPAS EVOLUTIVAS e NÍVEIS ESCOLARES		
D E S T R E Z A S OU C A P A C I D A D E S	Pré-adolescência: 10-12 anos Últimos graus da escola primária	Adolescência: 13-14 anos Primeiros graus da escola secundária
	➤ Para o pensamento crítico ○ Distinguir entre fatos, inferências e opiniões valorativas. ○ Detectar tergiversações, preconceitos e estereótipos em suas opiniões e nas dos demais. ○ Reconhecer a existência de diferentes pontos de vista. ○ “Alfabetizar-se” nos códigos dos meios de massa. ➤ Para a comunicação e a argumentação eficaz ○ Escutar com atenção a distintos interlocutores/as, procurando compreender e reter suas mensagens. ○ Ler com bom grau de compreensão distintos tipos de textos informativos, argumentativos e expressivos apropriados à idade. ○ Expor em modo oral e escrito distintos tipos de informação (fatos, abstrações, opiniões, sentimentos, etc.) de maneira ordenada e clara, para que seja compreendida pelos destinatários/as. ○ Dialogar ○ Buscar e selecionar evidências para apoiar as argumentações. ○ Começar a organizar os argumentos para apresentar um caso bem raciocinado em qualquer discussão, na escola ou fora dela.	➤ Para o pensamento crítico ○ Tomar decisões baseadas em informações. ○ Compreender a lógica que está implícita em outros pontos de vista ○ Identificar os distintos atores sociais, suas perspectivas e interesses, em situações conflitantes – históricas e atuais; locais globais. ○ Interpretar situações de injustiça, discriminação ou exclusão em relação com os princípios e normas pelos quais devem ser denunciadas e corrigidas. ○ Analisar criticamente as mensagens dos meios de massa – especialmente sobre temas que envolvam direitos humanos e democracia ➤ Para a comunicação e la argumentação eficaz ○ Construir mensagens orais e escritas de complexidade crescente, para distintos destinatários. ○ Ler com bom grau de compreensão distintos tipos de texto de complexidade crescente. ○ Preparar mensagens usando distintos meios (oral, escrito, gráfico, sonoro, fotográfico, etc) com propósitos de divulgação, promoção e defesa de direitos humanos e princípios democráticos (Por ex., para os meios em massa, para peticionar às autoridades, para difundir em toda a escola ou comunidade, etc.)

D E S T R E Z A S OU C A P A C I D A D E S	○ Começar a usar os recursos da argumentação racional nas discussões sobre questões de direitos humanos e democracia. ➤ <i>Para a participação e o trabalho cooperativo</i> ○ Eleger conscientemente e reconhecer as consequências de nossas eleições. ○ Trabalhar em grupo, contribuindo construtivamente ao alcance de um objetivo comum. ○ No trabalho em grupo, facilitar o diálogo construtivo e, frente a diferenças de critério, a negociação e a busca de acordos. ○ Cuidar as pessoas, as relações e as coisas – animadas e inanimadas. ○ Reconhecer situações de discriminação e injustiça, na escola e fora dela.	○ Reunir informação e pesquisar problemas e situações da realidade próxima ○ Participar em debates, prestando atenção às opiniões dos demais e expressando respeitosa e claramente as próprias. ○ Aprender a desenvolver uma posição ou a mudá-la por meio de uma argumentação racional. ○ Apresentar convincentemente as evidências para apoiar os argumentos e as propostas. ○ Utilizar gradualmente vocabulário específico de direitos humanos e democracia na comunicação oral e escrita. ➤ <i>Para a participação e o trabalho cooperativo</i> ○ Organizar-se com outros em grupo, cada vez com maior autonomia, para alcançar objetivos comuns e compartilhar tarefas. ○ Começar a enfrentar os pontos de vista que justificam e perpetuam a iniquidade, o autoritarismo e outras violações dos direitos humanos e os princípios democráticos. ○ Mediar e ajudar a resolver criativamente situações de conflito (negociação), respeitando a diversidade de interesses e de condições e a dignidade das pessoas. ○ Envolver-se e apoiar construtivamente o trabalho de alguma entidade de ação coletiva do seu colégio ou comunidade (por ex.: governação estudantil, agrupação política, organização de voluntariado social, de capacitação ou de promoção de direitos) ○ Refletir autocriticamente sobre seus preconceitos, relações e práticas de convivência com os demais – na família, no colégio e na comunidade.
--	---	--

3.1.6. Situações e problemas da realidade próxima

SITUAÇÕES E PROBLEMAS DA REALIDADE PRÓXIMA	ETAPAS EVOLUTIVAS e NÍVEIS ESCOLARES	
	Pré-adolescência: 10-12 anos Últimos graus da escola primária	Adolescência: 13-14 anos Primeiros graus da escola secundária
	○ Auto-estima e valorização da integridade pessoal, corporal e psicológica. Mudanças corporais e psicológicas na adolescência. ○ Discriminação e preconceito, hoje e aqui. A quem discriminamos? ○ Pobreza, fome, injustiças, no país e no mundo. Como combatê-las? ○ Uma visão estreita: o etnocentrismo. ○ A conduta egoísta: egocentrismo e passividade ○ Deslocamentos e migrações. Quem migra para o meu país hoje? Quem migra desde o meu país hoje? O ponto de vista dos migrantes diante da comunidade receptora. ○ Adições: alcoolismo e drogas. ○ Violência em diferentes formas e espaços de manifestação: no lar, na escola e na comunidade. Exclusão e organização juvenil em quadrilhas e corjas.	○ Estima e cuidado de nós mesmo/a(s) e dos outros/as. Reconhecimento da dimensão sexual das pessoas. ○ Infração à lei penal: delinquência individual e crime organizado. Também violam direitos humanos? ○ Violência estrutural e violência manifesta. Quais são as características de cada uma? Qual é seu impacto na vida pessoal e social? ○ Indiferença perante o bem coletivo e a “coisa pública”. Ignorância; apatia; cinismo. A corrupção. Como afetam a realização dos direitos humanos? ○ Genocídio e crimes contra a humanidade (prática sistemática de tortura, desaparecimentos, limpeza étnica) como evitamos que se repitam? ○ Colonialismo / imperialismo ○ Pobreza e iniquidade na América Latina, o continente mais desigual do mundo. ○ Globalização econômica e cultural. Que implicações têm para a vigência dos direitos humanos - oportunidades e ameaças? ○ Degradação ambiental. Que lar deixaremos para as futuras gerações?

3.2. Modalidades e tipos de inserção curricular²⁶

3.2.1. Direitos humanos e democracia: saber e prática transversal

Os direitos humanos e os princípios democráticos estão presentes em todas as ordens da vida humana e, conseqüentemente, também da vida escolar. Atravessam o âmbito social, a escola como instituição e as disciplinas que nela são ensinadas.

No que gera ao âmbito social, a escola não é a única protagonista na transmissão de conhecimentos sobre os direitos humanos. Participam também outros agentes como a família, os meios de comunicação, a cultura política, as culturas juvenis, em suma, todo o contexto social. No cenário atual isto representa mais uma dificuldade que uma vantagem, porque muitas realidades contradizem os valores e a prática dos direitos humanos e, desta maneira, os relegam a um plano meramente discursivo, que põe em questão seu ensino como pautas de convivência e como normas. Por outro lado a escola não está isolada nem da comunidade nem da cultura de sua sociedade. Não constitui uma instituição homogênea: as escolas têm populações de contextos socioeconômicos e culturais diversos e no seu interior estão constituídas por distintos subsistemas relacionais. (Krauskopf, 2006)

Os direitos humanos atravessam também as instituições educativas porque tocam todos os âmbitos e práticas, todos os sujeitos e suas relações. A escola é um micromundo de convivência cotidiana onde há conflitos cuja resolução se processa mediante discursos e práticas que geralmente envolvem princípios de direitos humanos e democracia. Neste jogo de normas, condutas e valores é onde se percebem com maior facilidade as contradições entre o discurso e as práticas dos sujeitos. Portanto, seja qual for a modalidade de inserção curricular que se prefere para incorporar à problemática dos direitos humanos, não se pode levar a cabo a margem da consideração crítica da totalidade das práticas que se dão nas instituições escolares.

Assim mesmo, os conteúdos de direitos humanos estão presentes em distintas áreas de ensino, desde as ciências sociais até as naturais. A dificuldade para estabelecer sua competência disciplinar e a responsabilidade de seu ensino implica no risco de que se dilua seu seguimento específico e a avaliação integral de sua aprendizagem.

No entanto, mais além das dificuldades que apresenta, este entrecruzamento contém também um valioso potencial integrador que enriquece o trabalho docente, porque permite orientar e ampliar o sentido educativo das matérias escolares – tradicionalmente isoladas— e dar-lhe unidade ao projeto de cada instituição escolar.

Os conteúdos de direitos humanos não somente introduzem novos temas no currículo; também e sobretudo, contribuem para reformular e integrar desde uma nova perspectiva os temas já existentes nos programas das matérias. Isto pode constituir-se num desafio sumamente criativo para os docentes, que encontrarão um estímulo para aprofundar ou atualizar seus enfoques disciplinares e didáticos.

Porém, para que “a responsabilidade de todos” não desemboque na “responsabilidade de ninguém”, a incorporação da educação em direitos humanos no ensino escolar requer um claro desenho curricular. Mais além da modalidade que se eleja (abordagem transversal ou específica, como se analisa na seguinte seção), sempre deve adotar um formato organizativo determinado; estabelecer conteúdos explícitos de acordo ao nível de ensino; delimitar objetivos específicos para os destinatários; dispor os tempos de ensino; recomendar as atividades de aprendizagem;

²⁶ Esta seção segue as sugestões de Klainer, Rosa e Fariña, Mabel (2006) e integra contribuições de Dina Krauskopf (2006).

incluir desenhos transversais; distribuir responsabilidades docentes; estabelecer as formas de participação dos estudantes e definir estratégias de avaliação.

3.2.2. Tipos de inserção curricular

A inserção da educação em direitos humanos e democracia no currículo escolar podem adotar, em termos gerais, duas modalidades de abordagem; (a) uma *modalidade transversal*, que atravessa distintos espaços e campos disciplinar escolares, ou (b) uma *modalidade disciplinar ou específica*.

Estas modalidades, ao mesmo tempo, podem adotar tipos diferentes. Os tipos mais comuns são os que descrevemos brevemente a seguir. Os três primeiros respondem à modalidade transversal e o último à disciplinar, pois contempla um espaço específico de ensino.

1. **Aspectos ou temas particulares dentro das diferentes áreas do currículo.** Consiste em detectar aspectos ou temáticas dentro de cada área ou matéria existente no currículo, que sejam particularmente significativa, para serem analisadas desde a perspectiva dos direitos humanos, seus princípios e sua normativa.

Por exemplo: em *História*, as lutas pelos direitos humanos e os direitos de populações específicas (mulher, infância, povos indígenas e outros grupos étnicos), as guerras e os processos de paz, as migrações, etc; em *Educação Cívica* ou *Democrática*, o espaço público, o Estado de Direito, a participação política, a riqueza e a distribuição de bens, a discriminação, etc; em *Língua e Literatura*, os usos da linguagem, a argumentação, o discurso dos meios, a cultura, a língua e a identidade cultural, a comunicação intercultural, etc; em *Artes*, a liberdade de pensamento e expressão, a diversidade nos gostos estéticos, as expressões artísticas de diversas culturas, etc.; em *Ciências*, a vida humana, a educação para a saúde, a sexualidade, os meios e os fins do progresso científico, o meio ambiente e seu cuidado, etc.

2. **Projetos especiais ou works shops sobre problemas específicos.** Os projetos são programas de ensino de duração programada, a cargo de um ou mais docentes. Podem ser intra ou interescolares, ou serem realizados em conjunto com alguma instituição da comunidade. Os work shop podem servir para tratar profundamente conceitos de direitos humanos, aprender ou aplicar procedimentos próprios de estudo destes conteúdos como análise de casos, formas de resolução de conflitos, estratégias de argumentação, debate, etc. referidos a problemas e contextos específicos. Podem ser desenhados baseados nas preocupações dos alunos, de cada escola, da comunidade próxima, ou em temas da atualidade presentes nos meios que têm repercussão na opinião pública. No caso dos alunos adolescentes, uma oferta de temas variados entre os quais podem escolher de acordo a suas preferências, facilita a motivação, propicia a participação e lhes permite conhecer seus interesses.

Exemplos de temas possíveis para o grupo de idade que nos ocupa são os anunciados na coluna “Situações e problemas da realidade próxima” da matriz curricular antes desenvolvida. Os projetos ou work shop que trabalhem direitos humanos a partir de situações ou problemas da realidade devem ser abordados sempre integrando o ensino-aprendizagem de conhecimentos, valores e atitudes e destrezas ou capacidades específicas.

3. **Situações cotidianas como fontes de aprendizagem.** Consiste em tomar experiências, casos ou situações concretas vividas na escola ou na comunidade como ponto de partida para o ensino de temas de direitos humanos. Em muitas ocasiões, os conflitos grupais ou a tomada

de decisões institucionais na escola, os problemas por resolver na comunidade próxima ou as notícias sobre acontecimentos externos podem ser apropriados para aplicar princípios, construir critérios para a ação, experimentar formas de participação e organização. Este tipo de ensino compromete o conjunto de adultos da escola (docentes e não docentes) e põe de manifesto os critérios (de igualdade, equidade, justiça, etc.) de cada sujeito e da instituição em seu conjunto. Nestes casos é conveniente que alguma figura concentre e sistematize o trabalho com cada grupo, funcione como referente para os alunos e coordene o trabalho dos docentes.

4. **Um espaço curricular próprio.** Neste caso, os conteúdos dos direitos humanos se desenvolvem como matéria *independente*, ou bem como *parte substancial de outra matéria* considerada afim, por exemplo, Formação Cívica (Cidadã ou Democrática) ou Estudos Sociais.

Quem defende esta alternativa perante outras afirmam que a tradição curricular da divisão em disciplinas tem uma força tal que, quando se tenta ensinar algo fora das mesmas, os conteúdos se adicionam sem que ninguém se encarregue deles. Em compensação, em torno às disciplinas com status no currículo, vemos professores com interesse em aprofundar sua especialidade, o que implica também num progresso nas metodologias de ensino, nas matérias didáticas e nos sistemas de avaliação. Ademais, estabelecer um espaço curricular próprio para os direitos humanos implicaria, entre outras vantagens, ter clareza sobre quais são os docentes que têm prioridade para receber uma capacitação específica. Isto não somente reforçaria sua aptidão para transmitir conteúdos de direitos humanos no espaço a seu cargo, senão que também lhes permitiria converter-se numa figura chave para centralizar, organizar ou orientar todas as atividades correspondentes às modalidades transversais que possam coexistir na instituição escolar.

As modalidades sugeridas não são excludentes umas com respeito às outras. É mais, se pretendemos preservar a integralidade dos direitos humanos e levar adiante um processo formador efetivo, é desejável que *na mesma instituição escolar coexistam mais de uma modalidade*. Desta maneira garantimos um espaço curricular definido, onde os direitos humanos se planejem e se analisem em sua especificidade e ao mesmo tempo seja uma opção transversal onde se ponha em evidência e problematizem suas manifestações nos distintos âmbitos da realidade humana (representadas na escola pelas distintas disciplinas).

Educação em direitos humanos e formação docente

A inclusão curricular dos direitos humanos deve considerar, simultaneamente, o que será ensinado, quem o fará e com que ferramentas. Ou seja, quais docentes centralizarão o trabalho nos desenhos transversais e quais poderão assumir o ensino nos espaços do currículo específicos. Portanto, será necessário definir que formações necessitam e determinar se as possuem.

Atendendo o caráter transversal dos conteúdos é importante que todos os docentes reconheçam a necessidade e a importância do ensino dos direitos humanos e que compartilhem alguns conceitos centrais e informação básica que sirva de guia comum para a reflexão sobre as práticas institucionais cotidianas. Mas também é indispensável que alguns docentes se aprofundem nestes conhecimentos e estejam em condições de funcionar como referentes ou coordenadores dentro da instituição.

Os professores especializados em ciências sociais e os professores da área (por exemplo, de história, filosofia, ciências jurídicas) são os que contam com conhecimentos afins e freqüentemente mostram-se mais inclinados ao tema. No entanto, sua formação é geralmente proporcionar formação disciplinar e, portanto poderiam ter dificuldades para implementar a visão plural que reclama o caráter multidisciplinar dos direitos humanos.

Aqueles que elegeram outras áreas do conhecimento (matemáticas, ciências naturais, etc.) têm em ocasiões uma excelente disposição, mas seus conhecimentos sobre direitos humanos foram adquiridos através de suas próprias inquietações e experiências.

Para garantir uma significativa inserção transversal dos conteúdos do currículo é indispensável proporcionar aos docentes, informação, conceitualização e formas de trabalho que permitam dar significado aos conteúdos de distintas disciplinas desde a perspectiva dos direitos humanos.

No caso de contar com um espaço curricular particular para os direitos humanos (próprio ou dentro de outra matéria) será ademais requisito para a especialização no tema de direitos humanos por parte dos docentes que, com certeza, provêm de distintas formações disciplinares.

Em síntese, para que a incorporação da educação em direitos humanos no currículo escolar seja real e efetiva, deve ser acompanhada de *programas de capacitação dos docentes em exercício* e ao mesmo tempo, de *sua inclusão na formação inicial dos futuros docentes*.

Estes programas devem conter os principais conteúdos relevantes para o tema dos direitos humanos desde uma perspectiva multidisciplinar, as metodologias de ensino adequadas a cada nível de ensino e os instrumentos para a análise do contexto social e das instituições educativas onde se levará a cabo a inserção curricular.

Klainer, Rosa e Farinha, Mabel (2006)

3.3. Critérios orientadores de uma metodologia para a educação em direitos humanos²⁷

A implementação de um currículo para a educação em direitos humanos pressupõe romper com certos paradigmas pedagógicos baseados em modelos e práticas contraditórias com os direitos humanos, a maioria delas herdeiras de modelos autoritários e verticais que persistem nos sistemas educativos formais na América Latina. Do contrário, o esforço que se realize neste âmbito não suportaria a menor prova de efetividade. Isto representa um desafio para as e os educadores que devem repensar sua atividade desde a óptica dos direitos humanos e atendendo aos fins últimos do cotidiano educativo nesta matéria, qual é o desenvolvimento de destrezas e capacidades cidadãos democráticas em seus estudantes.

Agora vejam, em educação em direitos humanos não existe uma metodologia monolítica, imperturbável e acabada, “mas sim um conjunto de princípios pedagógicos fundamentados e provados, que se derivam da natureza deste saber – que é ao mesmo tempo um modo de ser, viver e conviver”²⁸. A seguir, se desenvolvem alguns destes princípios que, sem ânimo de constituir uma lista taxativa, podem considerar-se uma base adequada para recriar e adequar um modelo metodológico apropriado para a EDH. Cabe advertir que muitos desses princípios entrecruzam-se ou se complementam pelo que devem entender-se como um modelo que tende a ser sistêmico. Não seria recomendável, portanto, tomar alguns e descartar outros sem considerar antes sua inter-relação e interdependência.

Estes princípios estão implícitos nos desenvolvimentos prévios desta proposta, no parâmetro conceitual e nos conteúdos da matriz curricular. Porém, é necessário fazê-los explícitos e desenvolver seu sentido, o que fazemos a seguir.

- **Integralidade.** Esta tem distintos alcances. Em primeiro lugar, desde o ponto de vista subjetivo devemos considerar os sujeitos (entenda-se por eles estudantes, docentes e qualquer outro agente educativo) como seres integrais, “como uma unidade biológica, psicológica e social. Isso significa que deve ser possuidor de potencialidades intelectuais, psicoafetivas, sócio-afetivas, orgânicas e motoras e que elas devem ser atendidas com igual intensidade e preocupação”²⁹. Nesse sentido, devemos reconhecer a pessoa em sua individualidade e o valor intrínseco que isto implica.

Porém, há uma integralidade objetiva, vinculada à definição mesma dos direitos humanos, que obriga a educação em direitos humanos a conceitualizá-los como sistema normativo e praticá-los como princípios éticos, sem divisões artificiais que hierarquizam umas normas sobre outras, supondo que a afetação a qualquer destes direitos afeta ao sistema como um todo. As divisões que a doutrina estabelece estão baseadas na diversidade do desenvolvimento e nas características de certos direitos e nas diferenças no seu cumprimento e defesa. Mas a metodologia da educação em direitos humanos deve relevá-los por igual e buscar a maior inter-relação e interdependência dos direitos civis e políticos com os econômicos, sociais e

²⁷ Esta seção foi desenvolvida a partir da abundante experiência do IIDH em matéria de EDH, recolhida em variados textos, manuais, artigos e relatórios. Também recolhe contribuições do documento *Propuesta Marco para el Mejoramiento de la Educación en Derechos Humanos en América Latina*, elaborado por Rosa Maria Mujica à petição do IIDH. Finalmente, se baseia em referências de diversos artigos de Abraham Magendzo e Ana Maria Rodino. A elaboração desta seção esteve a cargo de Randall Brenes, Oficial de Programas da Unidade Pedagógica do IIDH.

²⁸ Rodino, Ana Maria (2003). “Educación superior y derechos humanos: el papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. Visión y propuestas para la región”.

²⁹ Mujica, Rosa Maria. Documento base, Proposta pedagógica, pág. 26, IIDH.

culturais através não só de esforços intelectuais senão, de atividades práticas que permitam a verdadeira internalização desta concepção dos direitos humanos³⁰.

- **Interdisciplinaridade.** Os direitos humanos é um fenômeno de grande complexidade que não pode ser apropriado nem concebido por uma só disciplina. A análise jurídica devem somar-se outros como o antropológico, sociológico, histórico, psicológico, econômico e qualquer um que ofereça uma contribuição para uma maior compreensão de tais direitos. Por outro lado, este princípio permite a correta concepção da educação em direitos humanos como edificador da educação moderna, na medida em que penetra todas as áreas do conhecimento e pode (e deve) ser abordado nas distintas matérias, desde suas próprias especificidades. Desde esse ponto de vista, a educação em direitos humanos se constitui em articulador de conhecimentos no âmbito educativo ao oferecer um sustento ético comum.
- **Democracia.** A doutrina e a análise da realidade permitem sustentar uma relação consubstancial entre a democracia, o Estado de direito e os direitos humanos. Uma proposta metodológica da educação em direitos humanos deve oferecer recursos que permitam compreender as conseqüências práticas dessa inter-relação e projetá-la na vida cotidiana de cada um. Mesmo assim, a educação em direitos humanos não pode ignorar os temas vinculados à democracia nem em seus conteúdos nem em sua prática. Isto implica que o trabalho docente deve relevar temáticas relacionadas com os aspectos políticos, sociais e jurídicos do sistema democrático e o Estado de direito, mas também deve incorporar práticas inspiradas neles. Desde esse ponto de vista, a metodologia deve considerar atividades que permitam fortalecer a internalização de princípios democráticos de convivência, que implicam o desenvolvimento de capacidades para a participação política, o diálogo e a resolução pacífica de conflitos, entre outras.
- **Concepção holística.** A educação em direitos humanos não representa como às vezes se pensa um disjuntivo entre o intelectual e o sensível. Mais bem, é uma combinação cuidadosa entre ambas, produto de uma estratégia previamente desenhada, que permite o desenvolvimento de destrezas para a solução de dilemas éticos e a posta em prática de condutas concordes aos princípios inspiradores dos direitos humanos. A educação em direitos humanos não só implica um esforço intelectual por compreender, entre outros conhecimentos, direitos e instituições, mas também um que atenda ao afetivo a um processo de sensibilização dos indivíduos com respeito às transgressões cotidianas dos direitos humanos, como estas afetam a cada um e qual é o papel que cada pessoa pode assumir a respeito. Assim, os direitos humanos não são somente um saber senão um sentimento que sustenta contribuições para fortalecer sua vigência através da vivência cotidiana. Em palavras de Magendzo, “o conhecimento não se esgota no meramente informativo, senão que incorpora ademais a afetividade e os comportamentos, os sentimentos e as ações, os valores e as vivências que se desenvolvem em torno aos direitos humanos”.³¹
- **Intencionalidade.** A metodologia da educação em direitos humanos não é casual nem espontânea (ainda quando a espontaneidade seja um recurso válido em práticas concretas cotidianas). Responde a um planejamento estratégico, consciente e intencionado, que

³⁰ O IIDH, ao sustentar a integralidade dos direitos humanos como um dos seus princípios definitórios principais, recomenda tratar com cuidado qualquer sugestão pedagógica que se baseie em classificações que a contradigam. Por exemplo, classificar os direitos em “gerações”, pode induzir a erro, pois tal postura traz implícita a hierarquização dos direitos. Este recurso, com frequência baseado em justificações pedagógicas, não tem bases convincentes na história, no direito ou na filosofia.

³¹ Instituto Interamericano de Direitos Humanos e Anistia Internacional, *Carpeta Latinoamericana de Materiales Didácticos para Educación en Derechos Humanos*, (quinta reimpressão) 2001, pág. 8

busca objetivos concretos através de um verdadeiro processo educativo. Na educação em direitos humanos nada pode deixar-se ao azar nem à improvisação. Requer uma cuidadosa identificação de necessidades, recursos, objetivos, práticas e atividades, mesmo com a possibilidade de uma permanente adequação.

- **Significação.** “Compreender os direitos humanos é entender que estão presentes no aqui e agora, desde os contextos próximos até os distantes; nas situações da vida pessoal como na comunidade local, nos problemas do país como nos da região e do mundo. E é reconhecer que em sua defesa e promoção se joga a vida e a felicidade da gente. Se nosso ensino não mostra que os direitos humanos são significativos para todos e cada um dos educandos, não conseguiremos que os aprendam mais além de sua repetição mecânica”³². Desde essa óptica, a educação em direitos humanos parte de uma realidade próxima ou distante, mas sempre relevante para a pessoa, quando se desenvolve nela a capacidade para reconhecer a forma em que esta a afeta. É por isso necessária a incorporação constante de recursos que informem sobre novos fatos e circunstâncias relativas aos direitos humanos que sirvam de base para o desenvolvimento de atividades que, ao mesmo tempo, permitam desenvolver destrezas de argumentação, análise e propostas.
- **Inspiração em valores, fundamentação em normas.** A educação em direitos humanos se dirige, principalmente, no sentido de desenvolver capacidades para a convivência pacífica baseada nos valores que constituem o substrato das normas de direitos humanos estabelecidas em instrumentos internacionais e na legislação nacional. A educação em direitos humanos não pode basear-se numa metodologia que se incline unicamente ao desenvolvimento de destrezas técnico jurídicas, sobre um modelo memorista, que não se traduz em condutas nem permeia a cotidianidade dos indivíduos. Mas, por outro lado, tampouco pode basear-se numa análise abstrata de valores que não se traduzem no desenvolvimento de habilidades para interpretar a realidade nem permite sustentar sua dimensão prática. É necessário que as pessoas reconheçam a importância e utilidade das normas substantivas e processuais que permitem defender e proteger os direitos, bem como é fundamental que tais normas se traduzam em princípios éticos de convivência diária na família, na escola e na comunidade. As dimensões jurídica e axiológica dos direitos humanos devem estar presentes em toda a estratégia educativa.
- **Problematização e crítica da realidade.** “É importante que os direitos humanos sejam apresentados aos estudantes com suas tensões e conflitos. Que percebam as contradições de valores, de interesses e de jogos de poder que estão comprometidos”.³³ A educação em direitos humanos não pode ser neutral nem fria, é inevitavelmente questionadora da realidade. Implica aceitar contradições e dilemas, sempre presentes ao falar de direitos humanos. Ademais, devemos pôr em evidência os alcances e os penderes que em matéria de democracia e direitos humanos persistem. Trata-se de desenvolver destrezas para conhecer, interpretar e reinterpretar a realidade, identificando as cadeias causais, os efeitos e as possíveis soluções aos problemas nesta matéria que na realidade se traduzem em violência, pobreza, desigualdade e exclusão, entre outros. Desta forma, se contribui a superar o que Paulo Freire chamou com exatidão de “educação bancária”, que desagrega e desarticula o conhecimento, para avançar a uma educação compreensiva, que permite identificar os processos e as inter-relações entre fatos.

³² Rodino, Ana Maria. Ibid.

³³ Magendzo K., Abraham, “Hacia una pedagogía de los derechos humanos desde la comprensión del conocimiento de los derechos humanos”, IPEDEPH, Lima, Peru, 2001, pág. 4.

- **Propositividade.** A educação em direitos humanos –como o trabalho em direitos humanos em geral- não pode nem deve deter-se na descrição crítica da realidade. Deve tender à geração de propostas de superação, levando em consideração as possibilidades reais do grupo com o qual se trabalha. Se nos limitamos a sensibilizar os educandos com respeito à maneira como qualquer transgressão aos direitos humanos nos afeta, poderíamos criar uma sensação de desesperança contraproducente. Não devemos perder de vista que a educação em direitos humanos é, principalmente, transformadora de atitudes e, por isso, de realidades, e nessa direção devem ser impulsados os esforços através de atividades de projeção social, dentro e fora da instituição educativa.
- **Solidariedade.** A educação em direitos humanos se realiza com as outras pessoas, por elas e através delas. Não é nem pode ser um esforço solitário. Requer compromisso grupal, no entendido de que cada um é necessário e sua contribuição enriquece aos demais. Assim mesmo, deve tender a que a sensibilização sobre os problemas do outro, dos outros, se traduza em identificar as próprias responsabilidades e em assumir ações concretas que dêem soluções. Falamos de uma metodologia que impulsiona a construção conjunta de soluções dirigidas a atender necessidades do mesmo grupo ou de outros, mas num plano de igualdade, respeito, e reconhecimento da dignidade das pessoas. Isto sob a premissa de que se os problemas dos direitos humanos afetam a cada um e as soluções terão um alcance similar.
- **Coerência.** Como em nenhuma outra matéria, a metodologia da educação em direitos humanos deve ser absolutamente coerente com os princípios dos direitos humanos. As contradições são despropósitos que anulam qualquer esforço. Não se podem ensinar os direitos violentando-os no mesmo ato. A atividade docente deve ser uma reafirmação cotidiana permanente do objeto e fim dos direitos humanos. Em palavras de Paulo Freire, trata-se da “coerência entre o discurso que se fala e anuncia a opção, e a prática que deveria estar confirmando o discurso”³⁴.
- **Tolerância e pluralismo.** A tolerância supõe a aceitação e a defesa das diferenças. Isto quer dizer que não se limita a suportar, senão a criar as condições para que a diversidade se expresse e se mantenha, supondo que esta enriquece o processo educativo. Desde esta perspectiva, a educação em direitos humanos deve evitar qualquer tentativa uniformizadora que destrua identidades ou que as oculte. Porém, a convivência plural implica certo acordo para que todos os que formam parte do grupo ou comunidade aceitem normas mínimas de convivência e tenham em comum e como ponto de encontro a defesa e o aperfeiçoamento desse modelo. Portanto, não se pode ser tolerante com quem atenta contra o sistema concordado de interação social ou com quem se mostra intolerante em relação aos demais, pois a tolerância é um valor que se associa na prática à reciprocidade. Nesses casos, a solução pedagógica também deve ser coerente com os direitos humanos e procurará transformar, através de atividades e outros recursos didáticos baseados no diálogo e acordo, as atitudes dissociadoras em outras nas que a pessoa, sem perder sua individualidade e características próprias, participe construtivamente como membro ativo do grupo.
- **Processo liberador.** No processo de identificação de limitações e transgressões aos direitos humanos, cada indivíduo se enfrentará também, a um processo de diálogo e reflexão, em sua situação particular, chegando a identificar não somente como se limitam seus próprios direitos senão também como ele mesmo contribui a limitar os direitos dos outros. Este processo, que não é simplesmente de aceitação senão de correção de situações e atitudes,

³⁴ Instituto Interamericano. Ibid., pág. 13.

é eminentemente liberador. Ensina o indivíduo a identificar as limitações arbitrárias da liberdade, abster-se de desdenhar a dos demais e defender ativamente a própria e a dos outros.

- **Responsabilidade.** A educação em direitos humanos não busca liberar sem freio os indivíduos, pois essa *liberdade* seria contraditória com os direitos humanos. Um dos desafios fundamentais da educação em direitos humanos é ajudar as pessoas a identificar e delimitar seu âmbito de liberdade, cujas fronteiras se encontram estabelecidas pelos âmbitos dos demais. Ademais, se trata de educar no uso dessa liberdade, mostrando as consequências dos atos e a obrigação de assumi-las, em vez de simplesmente reprimir e proibir sem razão. Portanto, não é uma educação que promove o caos, a desordem ou o desconhecimento de uma autoridade legítima; pelo contrário “promove a construção de normas de maneira coletiva (...) e contar com os instrumentos mais eficientes para que elas se cumpram”.³⁵ Trata-se de recriar no espaço educativo a interação política, social e jurídica que constrói a convivência social, de maneira que as pessoas sejam preparadas para viver e conviver pacificamente nesse contexto.
- **Socialização.** A escola, por definição, é o espaço onde as pessoas aprendem as normas de convivência numa sociedade. No entanto, essa estrutura social pode ter distintas formas e ter diferentes fins. Desde a educação em direitos humanos se trata de construir sociedades mais pacíficas, justas e solidárias, e isso é o resultado de um processo meditado e racional que contempla ações concretas para facilitar a interação respeitosa, construtiva e democrática entre os indivíduos. Portanto, a educação em direitos humanos assinala um caminho dirigido a um tipo de sociedade concreta.
- **Adequação à realidade.** A metodologia da educação em direitos humanos não é uma camisa de força que impede explorar outras possibilidades ou atender realidades distintas. Em concordância com seus princípios, entre eles o reconhecimento da diversidade, a educação em direitos humanos deve ter a possibilidade de adaptar-se e readaptar-se perante situações, lugares e tempos distintos. A realidade, sempre cambiante e oferecendo novos desafios à defesa dos direitos humanos, exige na educação uma atitude de disposição ao câmbio oportuno, de maneira que não passe a ser irrelevante.

Por outro lado, a adequação à realidade não tem que ver unicamente com as circunstâncias externas que afetam o objeto de estudo senão também com os recursos didáticos que se utilizam. A educação em direitos humanos deve valer-se, na medida das possibilidades, de ferramentas tecnológicas atuais com grandes potencialidades para facilitar a aprendizagem. Entre elas, a Internet, os recursos multimídia e os reprodutores de audiovisuais, junto a outros tradicionais como a música, a televisão, etc. Não somente se trata de explorar outras possibilidades didáticas senão de trazer o mundo das crianças e jovens (sua música, seus programas favoritos, seus jogos, etc.) à aula, dar-lhes significância e convertê-los em base para a análise desde a óptica dos direitos humanos.

A educação em direitos humanos, como se vem dizendo, é um processo complexo que vai além dos conteúdos teóricos conceituais. Se levarmos em consideração que é um processo permanente, dirigido a mudanças de atitudes e desenvolvimento de capacidades, não podemos desligá-lo da vivência cotidiana de cada indivíduo em todas suas manifestações. Por isso é tão relevante e fundamental que os docentes, diretores de escolas e colégios, técnicos em currículo e outros funcionários e agentes vinculados ao sistema educativo, compreendam que a maneira

³⁵ Mujica, Rosa Maria, op.cit.

de ensinar é igual de importante que o conteúdo do ensino. Não podem desligar-se um do outro; devem dar-se de maneira conjunta e coerente. E essa é a razão principal para enumerar e explicar estes princípios.

Dizemos então que a educação em direitos humanos, se bem pode centrar-se numa matéria ou matéria específica, é uma aprendizagem constante e ininterrupta. Por isso, os direitos humanos devem derramar-se como prática e inundar o centro educativo, tanto no acadêmico como na inter-relação informal. Isto implica uma coerência com os direitos humanos que sejam transversais à escola e ao colégio, não necessariamente como tema, senão como princípios de vida e de convivência.

Comentamos isso para destacar enfaticamente que os princípios aqui assinalados são também válidos e de necessária aplicação, no que cabe, em todo o compromisso educativo. Mesmo que um docente não encontre relação entre um teorema matemático explicado e os direitos humanos, lhe será evidente que a maneira como trata seus estudantes, como se trata a si mesmo e como promove a inter-relação do grupo, é um assunto eminentemente educativo conectado com a educação em direitos humanos. Na realidade, esta metodologia é produto de uma visão global educativa dirigida à criação e fortalecimento de uma escola democrática, tolerante, respeitosa da dignidade humana e formadora de cidadania democrática.

Reiteramos que não existe um caminho unívoco nem um receitário de aplicação mecânica para o ensino dos direitos humanos, mas sim princípios extraídos da prática docente de tantas e tantos educadores que dedicaram seus maiores esforços para promover e pôr em prática a educação em direitos humanos nos mais diversos níveis, lugares e circunstâncias. Aqui recolhemos, de maneira sistemática mesmo provavelmente incompleta, boa parte desses ensinamentos.

Referências

- Audigier, François e Lagelée, Gue (1996). *Education civique et initiation juridique dans les colleges*. Institut National de Recherche Pédagogique. Nance, France.
- Cançado Trindade, A.A. (2003). *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos*, Porto Alegre, Sérgio Antônio Fabris Editor.
- Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena (1993). Declaração e Programa de Ação de Viena. [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Sembol\)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Sembol)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument)
- Instituto Interamericano de Direitos Humanos - IIDH, Unidade Pedagógica (2004). *La dimensión pedagógica de la educación en derechos humanos. El modelo educativo del IIDH*. Documento institucional. São José, Costa Rica.
- Instituto Interamericano de Direitos Humanos - IIDH. *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países*. São José, Costa Rica.
- I. Desenvolvimento normativo (2002)
 - II. Desenvolvimento no currículo e textos escolares (2003)
 - III. Desenvolvimento na formação docente (2004)
 - IV. Desenvolvimento na planificação nacional (2005).
- http://www.iidh.ed.cr/informes_i.htm
- Instituto Interamericano de Direitos Humanos - IIDH e UNESCO (1999). *Manual de Educación en Derechos Humanos. Niveles primario y secundario*. Edição em espanhol. IIDH, São José, Costa Rica <http://www.iidh.ed.cr/Documentos/HerrPed/pedagogicasmeio/conteúdos-unesco.htm>
- Instituto Interamericano de Direitos Humanos - IIDH (1998). *Visión del IIDH sobre los derechos humanos y la democracia y sobre su misión*. Documento institucional. São José, Costa Rica.
- Instituto Interamericano de Direitos Humanos – IIDH (1993). *Carpeta Latinoamericana de Materiales para la Educación en Derechos Humanos*. 1ª edição. São José, Costa Rica. <http://www.iidh.ed.cr/Documentos/HerrPed/pedagogicasmeio/conteúdos-carpeta.htm>
- Instituto Interamericano de Direitos Humanos – IIDH (1986). Cadernos de Estudo. Série: Educação e Direitos Humanos. Tomo 1. Temas Introdutórios.
- Iturralde, Diego e Rodino, Ana Maria (2004). *Medir progresos en Educación en Derechos Humanos: Una experiencia interamericana en marcha*. Revista *Encounters on education– Encuentros sobre educación–Recontres sur l’éducation*. Volume 5. Número monográfico sobre “Perspectivas em Direitos Humanos e Educação”. Queen’s University, Canadá, Universidade Complutense de Madrid, Espanha e University of Manitoba, Canadá.
- Klainer, Rosa e Farinha, Mabel (2006). *Documento de orientación curricular: Los derechos humanos en la educación formal*. Documento interno de trabalho, IIDH, São José, Costa Rica.

- Krauskopf, Dina. (2006). *El desarrollo psicológico en la adolescencia: Las transformaciones en una época de cambios. Características de la preadolescencia y adolescencia*. Documento de trabalho. IIDH, São José, Costa Rica.
- Magendzo K., Abraham (2001) “Em busca de uma pedagogia dos direitos humanos desde a compreensão do conhecimento dos direitos humanos”, IPEDEPH, Lima, Peru.
- Magendzo K, Abraham (1989). *Currículo, escuela y derechos humanos. Un aporte para educadores*. PIIE e Universidade Academia de Humanismo Cristão, Santiago de Chile.
- Magendzo, Abraham, Abraham, Mirtha, Donas, Cláudia e colaboradores (1993). *Currículum y derechos humanos. Manual para profesores*. IIDH, Programa Interdisciplinar de Pesquisa em Educação-PIIE e Direção Geral de Direitos Humanos, Ministério de Justiça e Trabalho do Paraguai.
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2001). UNESCO e Cooperativa Editorial Magistério, Coleção Mesa Redonda. Bogotá, Colômbia.
- Mujica, Rosa Maria (2005). *Propuesta pedagógica para el mejoramiento de la educación en derechos humanos*. Documento interno de trabalho, IIDH, São José, Costa Rica.
- Munist, Mabel; Santos, Hilda; Kotliarenco, Maria Angélica; Suárez Ojeda, Elbio Néstor; Infante, Francisca e Grotberg, Edith (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organização Pan-americana da Saúde-OPS / Organização Mundial da Saúde-OMS / Fundação W. K. Kellogg / ASDI.
- Nações Unidas (2005). *Plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Aprovado pela Assembléia Geral em 2 de março de 2005 <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/253/77/PDF/N0525377.pdf?OpenElement>
- Nações Unidas (2004). Resolução do *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Proclamado pela Assembléia Geral em 10/12/04. <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/483/07/PDF/N0448307.pdf?OpenElement>
- Nações Unidas (1994). *Proclamación del Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos*. Resolução da Assembléia Geral 49/184 de Dezembro de 1994.
- Nações Unidas (1994). *Plan de Acción del Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos*. Resolução da Assembléia Geral A/51/506/Add.1
- Nikken, Pedro, “O conceito de direitos humanos”. Em: *Estudios de Derechos Humanos*, Vol. I, IIDH, 1994. http://www.iidh.ed.cr/documentos/HerrPed/pedagogicasespecializado/el_concepto_de_derechos_humanos.htm
- Reardon, Bette A. (1995). *Educating for Human Dignity. Learning about rights and responsibilities*. Universite of Pennselvania Press
- Rodino, Ana Maria (2003). “Educação superior e direitos humanos: o papel das universidades perante os desafios do século XXI. Visão e propostas para a região”. Em: *Educación para a vida em democracia: conteúdos e orientações metodológicas*. UNESCO, Secretaria de Relações Exteriores do México, Universidade Nacional Autônoma do México e Universidade Ibero-americana, sede Cidade do México, México.

Rodino, Ana Maria (2003). *Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas*. Série Cadernos Pedagógicos, IIDH, São José, Costa Rica.

[http://www.iidh.ed.cr/documentos/herrped/pedagogicasteoricos/Educacion para a vida en democracia.pdf](http://www.iidh.ed.cr/documentos/herrped/pedagogicasteoricos/Educacion%20para%20la%20vida%20en%20democracia.pdf)

Rodino, Ana Maria (2001). *La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina*. Em: Revista IIDH, Vol. 29.

[http://www.iidh.ed.cr/comunidades/herrped/docs/pedagogicasteoricos/la educacion en valores, a.m. rodino.htm](http://www.iidh.ed.cr/comunidades/herrped/docs/pedagogicasteoricos/la%20educacion%20en%20valores%20a.m.%20rodino.htm)

Rodino, Ana Maria (1998). “Trabalhar pela utopia: A educação em e para os direitos humanos”. Conferência Inaugural do Doutorado em Educação da Universidade Estatal à Distância de Costa Rica. São José, Costa Rica, 7 de setembro de 1998

Office of the United Nations Commissioner for Human Rights (2004). *ABC—Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools*. United Nations, New York e Genebra.

http://www.ohchr.org/spanish/about/publications/docs/abc_sp.pdf

OXFAM (2006). *Global Citizenship: The Handbook for Primary Teaching*.

<http://sharedweb.srv.poptel.org.uk/chriskingtonpublishing/pdfs/Global%20citizenship.pdf>

UNESCO (1996). Relatório “A Educação Guarda um Tesouro. Pistas e recomendações”, produzido pela Comissão presidida por Jacques. Delors http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Tes.pdf

Anexo I

Principais acordos multinacionais que criam consenso e estabelecem standard em matéria de EDH para a região

Instrumentos de direitos humanos vinculantes para os Estados:

- Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino (1960)
- Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1965)
- Pacto internacional de direitos econômicos, sociais e culturais (1966)
- Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979)
- Convenção interamericana para prevenir e sancionar a tortura (1985)
- Protocolo adicional à Convenção americana sobre direitos humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais ou Protocolo de São Salvador (1988)
- Convenção sobre os direitos da criança (1989)
- Convênio 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes (1989)
- Convenção interamericana para prevenir, sancionar e erradicar a violência contra a mulher, “Convenção de Belém do Pará” (1994)
- Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com incapacidade (1999)

Declarações e resoluções de organismos internacionais e regionais:

- Declaração universal de direitos humanos (ONU, 1948)
- Declaração dos direitos da criança (ONU, 1959)
- Declaração sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (ONU, 1963)
- Declaração sobre o fomento entre a juventude dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre os povos (ONU, 1965)
- Recomendação sobre a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacional e a educação relativa aos direitos humanos e as liberdades fundamentais (UNESCO, 1974)
- Declaração sobre a raça e os prejuízos raciais (UNESCO, 1978)
- Carta democrática interamericana (OEA, 2001)

Conferências mundiais especializadas:

- Viena, 1978
- Malta, 1987
- Montreal, 1993
- Viena, 1993

- Gênova, 1994
- Copenhagen, 1995
- Beijing, 1995
- Durban, 2001

Conferências regionais especializadas:

- México (UNESCO, 2001)

Encontros regionais de líderes políticos:

- Cúpulas de Chefes de Estado, especialmente a I Cúpula das Américas, Miami, 1994
- Encontros de Ministros de Educação, particularmente a VII Conferência Ibero-americana de Educação, Mérida, 1997

Anexo II

Familiarização das crianças com os conceitos de direitos humanos. Um enfoque passo a passo

A seguinte matriz é uma proposta para introduzir progressivamente os conceitos de direitos às crianças de acordo com sua idade. Não se trata de normas prescritivas, senão de um exemplo. O quadro foi desenvolvido e discutido por expertos em educação em direitos humanos reunidos na Genebra em 1997 e foram pegos da publicação do Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, intitulada “ABC- Ensinando Direitos Humanos – Atividades práticas para escolas primárias e secundárias”

NÍVEIS	OBJETIVOS	CONCEITOS CHAVE	PRÁTICAS	PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE DDHH	STANDARD, SISTEMAS E INSTRUMENTOS DE DDHH
Primeira infância					
Pré-escolar e primeiros graus da escola primária Idade: 3 a 7 anos	Respeito a si mesmo Respeito aos pais e professores Respeito a outras pessoas	O eu (você mesmo) A comunidade Responsabilidade pessoal	Responsabilidade Justiça Auto expressão/escuta Cooperação/compartilhar Trabalho em pequenos grupos Trabalho individual Compreensão de causas e efeitos Empatia Democracia Resolução de conflitos	Racismo Sexismo Injustiça Danos às pessoas (físicos e emocionais)	Regras da classe Vida familiar Princípios comunitários Declaração Universal dos DDHH Convenção dos Direitos da Criança

Infância tardia					
Além de tudo isso:					
NÍVEIS	OBJETIVOS	CONCEITOS CHAVE	PRÁTICAS	PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE DDHH	STANDARD, SISTEMAS E INSTRUMENTOS DE DDHH
Últimos graus de escola primária Idade: 8 a 11 anos	Responsabilidade social Cidadania Diferençar desejos de necessidades e direitos	Direitos individuais Direitos de grupo Liberdade Igualdade Justiça Estado de Direito Governo Segurança	Valorizar a diversidade Ser justo Distinguir entre fatos e opiniões Realizar serviço escolar ou comunitário Participação cívica	Discriminação / preconceito Pobreza / fome Injustiça Etnocentrismo Egocentrismo Passividade	História dos DDHH. Sistemas legais locais e nacionais. História local e nacional desde a óptica dos DDHH. UNESCO, UNICEF. Organizações não governamentais (ONGs).
Adolescência					
Além de tudo isso:					
Primeiros anos de escola secundária Idade: 12-14 anos	Conhecimento de direitos humanos específicos	Direito internacional Paz mundial Desenvolvimento mundial Economia política mundial Ecologia mundial	Compreender outros pontos de vista Citar evidência para apoiar idéias Fazer investigação / reunir informação Compartilhar informação	Ignorância Apatia Cinismo Repressão política Colonialismo / imperialismo Globalização econômica Degradação ambiental	Pactos de Nações Unidas Eliminação do racismo Eliminação do sexismo Proteção de refugiados Convenções regionais de DDHH

NÍVEIS	OBJETIVOS	CONCEITOS CHAVE	PRÁTICAS	PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE DDHH	STANDARD, SISTEMAS E INSTRUMENTOS DE DDHH
Juventude					
Além de tudo isso:					
Últimos anos de escola secundária Idade: 15-17	Conhecimento dos direitos humanos como standard universais. Integração dos direitos humanos na consciência e na conduta individual.	Inclusão / exclusão moral. Responsabilidade moral / alfabetização moral	Participação em organizações cívicas. Cumprir responsabilidades cívicas. Desobediência civil.	Genocídio. Tortura. Crimes de guerra. Etc.	Convenções de Genebra. Convenções especializadas. Standard de DDHH em evolução.

Anexo III

O desenvolvimento psicológico na adolescência: As transformações numa época de mudanças.

Características da pré-adolescência e adolescência

Dina Krauskopf

Introdução

O desenvolvimento humano tem por meta o enriquecimento progressivo pessoal e social. Este avança na adolescência mediante a atualização de capacidades que permitam a convivência social positiva, resgatando as necessidades pessoais e o progresso coletivo num ajuste e numa integração transformadores (Krauskopf, 1995). O lapso entre os dez e os catorze anos marca aspectos diferenciais no desenvolvimento que se reflete em importantes transformações psicossociais. É, aproximadamente, nestas idades quando começam as modificações sexuais e culmina a fase da puberdade. Apesar de que em concordância com as mudanças biológicas que marcam o final da infância, desde o setor saúde se considera que a adolescência começa aos 10 anos e desde a normativa legal se reconhece o início da adolescência a partir dos 12 anos.

Na adolescência se estabelece a definição pessoal e social do ser humano através de uma segunda individuação que mobiliza processos de exploração, diferenciação do meio familiar, busca de identidade e sentido de vida (Krauskopf, 1994). Tal situação se faz crítica nos tempos atuais, pois os e as adolescentes são portadores das mudanças culturais. Demandam para o meio adulto uma reorganização de esquemas psicossociais que incluem o estabelecimento de novos modelos de autoridade e inovadoras metas de desenvolvimento. É necessário abandonar a imprecisão em que se incorre ao considerar a adolescência como uma transição – esta noção era funcional somente nos tempos em que a puberdade marcava a passagem direta à fase adulta.

1. As fases do período adolescente

Normalmente as fases do período adolescente foram denominadas “fase da puberdade”, “adolescência média” e “adolescência tardia”. Preferimos identificar esta última como “fase final do período da adolescência”. A adolescência precoce será identificada, seguindo a linguagem escolhida pelo presente documento, como pré-adolescência, pois se adéqua à normativa legal.

As dimensões mais destacadas do desenvolvimento adolescente se dão no plano intelectual, moral, sexual, social e na elaboração da identidade. Com a finalidade de facilitar a sistematização de suas características do período entre os 10 e os 14 anos apresentamos, de modo esquemático, sua evolução através das duas primeiras fases, selecionando, principalmente, aquelas características que podem incidir no processo educativo. Não são seqüências rígidas, pois as acelerações e desacelerações dos processos dependem, ao menos, das diferentes subculturas da situação socioeconômica, dos recursos pessoais e das tendências prévias, dos níveis alcançados de saúde mental e desenvolvimento biológico, das interações com o entorno, e das relações de gênero e das entre gerações (Krauskopf, 1999).

1.1. Fases da adolescência (10 a 14 anos)

A seguir mencionamos sinteticamente as mudanças mais relevantes que podem reconhecer-se nos dois períodos de interesse para a presente proposta educativa.

Pré-adolescência (10-12 anos): preocupação pelo físico e emocional

- Dor pelo corpo e pela relação infantil com os pais.
- Reestruturação do esquema e imagem corporal.
- Ajustes a emergentes mudanças sexuais, físicas e fisiológicas.
- Estímulo das novas possibilidades que abrem estas mudanças.
- Necessidade de compartilhar os problemas com os pais.
- Flutuações do ânimo.
- Forte autoconsciência de necessidades.
- Capacidade de avaliar maiores méritos e debilidades.
- O jogo mantém sua importância.
- A disciplina se aceita com exigência de direitos e preocupação pela justiça.
- Afirmção através da oposição.
- Curiosidade pesquisadora, interesse pelo debate.
- Relações grupais com o mesmo sexo.
- Movimentos de regressão e avanço na exploração e abandono da dependência.

Adolescência inicial (13-14 anos): preocupação pela afirmação pessoal e social

- Diferenciação do grupo familiar.
- Dificuldade parental para mudar os modelos de autoridade que exerceram durante a infância de seu filho.
- Desejo de afirmar o atrativo sexual e social.
- Emergentes impulsos sexuais.
- Exploração de capacidades pessoais.
- Novos modelos de racionalidade e responsabilidade.
- Capacidade de auto cuidado e cuidado mútuo.
- Capacidade de situar-se frente ao mundo e consigo mesmo..
- Interesse em instrumentos de participação.
- Questionamento de aspectos comportamentais e posições prévias.
- Preocupação e exploração do social.
- Passagem a grupos de ambos os sexos.
- Interesse por novas atividades.
- Incrementa-se o interesse pelo amor de um companheiro(a).
- Busca da autonomia.
- Busca de sentido a seu presente.
- Avanço na elaboração da identidade.
- Paulatina reestruturação das relações familiares.

1.2. As mudanças biopsíquicos sociais entre os 10 e os 14 anos

Entre os 10 e os 14 anos se produz uma reestruturação da imagem corporal, se vive um ajuste às mudanças corporais emergentes, o ânimo inicialmente é flutuante com uma forte autoconsciência das necessidades e dos desejos de compreensão e apoio por parte dos mais velhos. Ainda quando as figuras parentais deixam de ser a fonte quase exclusiva de fomento da auto-estima, se faz imprescindível ter a possibilidade de compartilhar os problemas com os pais; as amizades também se tornam cruciais. Os grupos inicialmente tendem a ser do mesmo sexo, facilitando o fortalecimento de identidades e rôis antes de entrar à interação heterossexual.

A perda do corpo infantil implica na necessidade de deixar atrás as modalidades de ajuste da infância, de abandonar identificações infantis e de encontrar novas orientações de conduta. Existe um combate pela perda do corpo e do status infantil, bem como da imagem dos pais seguros e protetores da infância (Aberasture, 1971). Na família afloram ansiedades perante a chegada de mudanças diferenciadas cujo desenlace se ignora. As fortalezas e debilidades do sistema familiar contribuem para a interpretação dos fatos e da perspectiva que orienta as reações e atitudes perante o renascer da puberdade.

Tradicionalmente, o começo da puberdade marca a aparição do discurso em que os mais velhos enfatizam os riscos e as perspectivas morais; a autonomia na tomada de decisões não é fomentada. Culturalmente, a emergência de indícios de desenvolvimento sexual tende a ser enfrentada pelos adultos de maneira oposta para cada sexo: controle e vigilância para as mocinhas, estímulo e liberdade para os rapazes (Krauskopf, 1999).

Nas adolescentes a menstruação é um indício de grande importância e o acontecimento é re-interpretado de acordo com as valorações atribuídas ao destino da mulher. As reações podem ir desde a indiferença parental ao festejo ou anúncios do drama da sexualidade e a procriação às responsabilidades da fase adulta. As diferentes posições terão impacto na disposição com que o adolescente enfrente a perspectiva de crescer.

Para os rapazes, as efusões noturnas são quase um segredo que pode se lidar com preocupação ou perplexidade; a discrição é a resposta que ocorre com maior frequência. A construção de sua masculinidade passa por comprovações de virilidade exibidas perante seus companheiros para chegar a iniciar-se nas pautas da conquista heterossexual que as posições tradicionais de gênero demandam a seu rol sexual. A ansiedade perante a falha na masculinidade e o fracasso em dita afirmação pode instaurar-se influndo na violência da relação de gênero.

O desenvolvimento das características sexuais secundárias, o aumento de peso, de estatura são modificações externas socialmente impactantes, que levam à incerteza sobre as possibilidades de desempenhar um rol como homem ou mulher, o que facilita a vulnerabilidade perante comentários, preconceitos e estereótipos.

No final desta etapa e começo da seguinte, as preocupações psicológicas giram prioritariamente em torno à afirmação pessoal-social e afloram as vivências do amor. A busca de canalização dos emergentes impulsos sexuais, a exploração das capacidades sociais e o apoio na aceitação pelo grupo de indivíduos dinamizam a afirmação pessoal e social na adolescência. É importante reconhecer que para os e as adolescentes o amor, o prazer e a amizade são preocupações muito valiosas, que os adultos tendem a suprimir quando enfocam sua sexualidade desde um ângulo exclusivo da moral ou da saúde reprodutiva. As capacidades de auto cuidado e de cuidado mútuo têm a possibilidade de despegar-se eficazmente, na medida em que os e as adolescentes tenham contado com a assessoria e atribuições requeridas.

A construção da individuação desata combates importantes para as figuras parentais: o combate pela perda de seu filho-menino, o combate pelo adolescente que imaginou o combate por seu rol de pais inquestionados. Conformam-se novas condições para o desenvolvimento social que contribuem à diferenciação do grupo familiar e à autonomia.

O desenvolvimento intelectual durante a adolescência traz novos recursos para a diferenciação de identidade e para o replanejamento das relações com o mundo. A simbolização, a generalização e a abstração introduzem visões mais amplas e diversas dos acontecimentos. Da posição infantil de estar “no” mundo, passa a situar-se em “perspectiva” frente a ele e a si mesmo. Isto é, pode “refletir”, dar uma olhada sobre sua própria forma de pensar e de ser, bem como sobre a dos demais (Krauskopf, 1994). Estas metas alcançadas, junto à necessidade de diferenciação, conduzem ao característico questionamento de aspectos comportamentais e posições que tinham sido aceitas durante a socialização prévia. A confrontação que se desencadeia ameaça as necessidades de controle e auto-estima dos maiores envolvidos (pais, professores, etc).

Os sistemas de idéias congruentes, mesmo parciais, vão procurando zonas de segurança. A possibilidade de pô-las em prática e acompanhá-las de reflexão e assessoria permite enriquecer suas conceitualizações. Do contrário, como sugere Aberasture (1973:42) ao adolescente “... o privamos da capacidade de ação, o mantemos na impotência e, portanto, na onipotência do pensamento.”

O desenvolvimento intelectual é parte da engrenagem de incertar-se no mundo de uma nova forma. No final do período assinalado e no começo do próximo, há interesses por novas atividades, emerge a preocupação pelo social e a exploração de capacidades pessoais na busca da autonomia.

As relações entre gerações permitem afirmar a identidade e reforçam os processos de independentizar e diferenciação. A identidade grupal condiciona e transcende a identidade de cada um dos membros e brinda um espaço de diferenciação da família. O poder do grupo é um dos elementos constitutivos dessa identidade (Martín-Baró, 1989).

As tensões específicas se resolvem quando as figuras parentais assumem seu novo rol como um firme trampolim desde onde os filhos passam à sociedade mais ampla. À medida que os filhos avançam na adolescência é necessária uma boa relação afetiva e um replanejamento das relações entre gerações, para contribuir a sua diferenciação, autonomia e capacidade de enfrentamento da vida atual.

É o respeito e a escuta mútua a que facilita o desenvolvimento de destrezas de negociação e a interlocução construtiva com os adultos, necessários para a incorporação social moderna. Nos casos em que existem fraturas no desenvolvimento e no reconhecimento social, os grupos adolescentes enfatizam o poder diante do entorno que os marginaliza ou nega, e podem chegar a mostrar uma visibilidade aterradora.

O não reconhecimento das novas necessidades adolescentes é um fator de numerosos conflitos e agravamento de problemas. A exclusão social acompanhada de privações emocionais e a falta de opções tangíveis podem levar à desesperança. Assim se estabelecem convicções negativas que favorecem saídas substitutivas, refúgio em gratificações diárias, ações impulsivas que denunciam seus conflitos, reações depressivas, etc. É importante construir espaços de reconhecimento e esperança para impulsar o desenvolvimento e o sentido positivo de vida.

2. Desenvolvimento e direitos na adolescência

A seguir apresentaremos os critérios com que se caracterizou o desenvolvimento moral, para depois assinalar as contribuições do enfoque de direitos.

2.1. O desenvolvimento moral

O desenvolvimento moral trata da capacidade que tem o ser humano de alcançar formas de comportamento regidas pelo respeito e à cooperação com a vida em sociedade, as pessoas e a justiça.

No ciclo vital, dito desenvolvimento progrressa junto com o desenvolvimento de crescentes capacidades cognitivas, a passagem do pensamento concreto ao pensamento lógico e abstrato assinalado por Piaget (1932, 1949, 1989). A saída da puberdade junto com as destrezas mencionadas permite poder preocupar-se cada vez mais pelas outras pessoas na compreensão das situações. (Gilligan, 1977,1979).

Nas primeiras fases predomina um nível que Kohlberg (1973) chama pré-moral e pré-convencional: é a dependência da obrigação. As normas são impostas por aqueles que têm o poder. O castigo e a recompensa são parâmetros orientadores. Avançar desde este nível é possível pelo afeto de pessoas adultas, lugar que logo ocuparão também outros indivíduos.

A moral convencional, segundo Kohlberg, é comum em adolescentes e adultos. Confluem no fomento de boas ações e a manutenção da ordem social. A capacidade de identificar-se com a sociedade restituem as relações individuais no parâmetro social, emerge a cooperação. O adolescente aceita sanções que estejam fundadas na reciprocidade e exige o respeito da justiça distributiva. A regra deixa de ser sagrada e as normas derivam do consenso mútuo. Temos que respeitar a lealdade dirigida a outros, mas pode cambiar-se quando todos estejam de acordo.

A passagem à moral subjetiva se produz pela influência do desenvolvimento cognoscitivo, a colaboração e o respeito mútuo no grupo de indivíduos. Lutte (1991) destaca que há um avanço no desenvolvimento moral quando a motivação de possuir relações positivas com as pessoas se estende a toda a sociedade.

O último nível assinalado por Kohlberg está referido a alcançar princípios morais autônomos e post-convencionais. Isto não ocorre antes da juventude, nem em todas as pessoas. Neste nível, os valores e princípios se tornam independentes de uma autoridade exterior.

Piaget destaca que o desenvolvimento cognoscitivo faz possível a autonomia da consciência. Kohlberg fala da importância que tem a percepção social ou capacidade de colocar-se no lugar dos outros, interpretar seus pensamentos e seus sentimentos, para o desenvolvimento de ditos processos. Neste nível o respeito às leis está determinado por um contrato social. É feita ênfases em referências a princípios ativos mais universais: igualdade de direitos e respeito a cada uma das pessoas.

Os critérios mencionados não ocorrem de modo lineal nem estrito. Como assinala Lütte, não é simples pôr-se de acordo com as regras coletivas. As pessoas vivem em sociedade, formam parte de classes e grupos que têm poderes desiguais e por isso não podem decidir num plano de igualdades regras da vida coletiva. O indivíduo começa a dar-se conta da relatividade de muitos valores e opiniões.

Mesmo quando as pessoas das quais dependem os adolescentes são uma importante influência no desenvolvimento de seus valores, não deve pensar-se que isso seja suficiente. Assinala Gilligan que é necessário, para o avanço das idéias e princípios do comportamento moral, a

possibilidade de ter mais posições como referentes que o de umas pessoas das quais se depende. Este vai ver-se favorecido num meio pluralista, que favoreça a formação de juízos autônomos. Por outro lado, Garbarino e Bronfenbrenner (1976) observam as limitações dos entornos monolíticos e entornos anômicos, carentes de coesão.

2.2. O enfoque de direitos

O enfoque de direitos é uma grande contribuição para dar uma visão mais integral aos processos do desenvolvimento moral durante a infância e a fase juvenil. Os adultos recebem diretrizes para a aplicação destas normas às condições das pessoas em crescimento. O foco tradicional que regia as relações entre gerações são replanejados ao considerar as crianças e os adolescentes como *sujeitos de direito*, mantendo a meta de fomentar que cheguem a ser cidadãos ativos. São reconhecidos os e as adolescentes com capacidades e direitos para intervir como protagonista em seu presente, para contribuir no melhoramento de sua qualidade de vida e ser participante do desenvolvimento de sua sociedade. Trata-se de direitos consubstanciais ao ser humano, que se expressam nos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais estabelecidos na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), cujo direito corresponde por igual a todos os homens e mulheres.

O reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direito se concreta na *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança* (1989). Entre outros artigos, os Estados parte reconhecem o direito das crianças e adolescentes para garantir que estejam em condições de formar-se um juízo próprio; expressar sua opinião livremente em todos os assuntos que os afetem; que suas opiniões sejam tomadas em conta em função de sua idade e maturidade (Art.12); garantir que sejam protegidos contra toda forma de discriminação ou castigo por sua condição, por suas opiniões expressadas, ou pelas crenças de seus pais ou encarregados (Art.2).

A autêntica participação cidadã, garantida na Convenção, exige equidade e projeção social entre gerações, correspondente com o mundo adulto e o equilíbrio de poder entre as partes (Grillo, 2000; Krauskopf, 2003). O enfoque de direitos reconhece as crianças e adolescentes como sujeitos de direito, sem distinção de nenhuma condição, permitindo uma concepção de integralidade, não-discriminação e igualdade social.

A Convenção dos Direitos da Criança introduz um grande avanço ao incorporar com uma visão de direitos o grupo etário que o âmbito da Justiça tradicional incluía na Doutrina do Menor Irregular. Com a Doutrina da Proteção Integral passamos da proteção dos menores focalizada de maneira assistencial em seu risco social, à proteção do respeito e a exigibilidade dos direitos para as pessoas menores de idade.

Abordar os direitos mediante faixas etárias, implica o enfoque do *ciclo de vida*.

“O conceito do ciclo de vida (...) reconhece a infância e a adolescência como um valor próprio, pois considera as pessoas numa etapa específica de sua vida. Neste parâmetro, se impõe uma noção integral do adolescente na qual se entende que temos que deixar o espaço e o tempo de formar-se, levando em consideração suas opiniões e considerando-o um sujeito ativo e criativo, e não um objeto dos outros” (UNICEF, 2001).

A seguir apresentamos um quadro onde apreciamos a aplicação dos direitos no fomento das oportunidades para as crianças, adolescentes e jovens, bem como os meios propícios e seguros para contribuir e participar na família, escola, comunidade e sociedade, brindando apoio na entrada paulatina ao mundo adulto.

Ciclo de vida, proteção e desenvolvimento na infância, adolescência e juventude³⁶

Categoria	Idade	Condição de desenvolvimento	Responsáveis da proteção
Infância precoce	0 - 6 anos de vida	Corresponde à sociedade enfocar os esforços dirigidos para garantir um bom começo de vida, que forneça as necessidades básicas e garanta sua sobrevivência num ambiente com condições apropriadas de saúde física, mental e segurança emocional.	Família Estado
Infância em idade escolar	6 -12 anos	Corresponde enfocar os esforços para brindar a oportunidade de educação básica de boa qualidade, manter a proteção da saúde física, mental, seguridade emocional e ampliar o enriquecimento social.	Família Estado Comunidade Organizações sociais
Adolescência	12 -18 anos	Corresponde o fomento de oportunidades para desenvolver e orientar capacidades produtivas e reprodutivas, impulsar os meios propícios e seguros para contribuir e participar na família, escola, comunidade e sociedade, levando em consideração suas opiniões e considerando-o um sujeito ativo e criativo.	Proteção e exigibilidade de direitos Família e colaboração entre gerações Estado e comunidade Participação adolescente
Juventude	18 - 25 anos	Corresponde dar continuidade à experiência acumulada, ampliar a tomada de decisões, encontrar oportunidades para expressar-se, participar, transferir experiências as novas gerações, contar com capacitação e fortalezas para assumir satisfatoriamente sua autonomia, projetos pessoais e sociais, contribuir ao desenvolvimento coletivo.	Cidadania plena Colaboração entre gerações Resposta entre setores do Estado

3. Fatores sociais no desenvolvimento da adolescência e os direitos

O início prematuro da atividade laboral se associa a falta de garantias sociais, fracasso e deserção escolar, aumento de acidentes de trabalho, trabalhos temporais, entradas descontínuas (Weinstein, 1992). As necessidades de exploração e de encontrar gratificação às necessidades do período adolescente levam a estas mocinhas e rapazes a apresentar instabilidade laboral e resgatar a diversão, sem sombra de dúvidas importante neste período, nos anteriores também,

³⁶ Elaborado por Dina Krauskopf e Sergio Muñoz a partir da UNICEF (2001). *Adolescencia en América Latina y el Caribe: Orientaciones para la formulación de políticas*.

como única via de expressão de ser adolescentes. A abertura de oportunidades amplia os campos de experiência, permite que o adolescente conte com credenciais para uma inserção exitosa e oferece metas perante as quais há motivação para adiarem falsas e arriscadas soluções imediatas (Krauskopf, 2003).

A pressão pela subsistência e um ambiente cheio de conflitos e carências impedem o encontro de gratificações e explorações próprias do crescimento. Assim se apresenta por um lado, a instabilidade laboral e por outro, o resgate da diversão onde se identificam como adolescentes e jovens.

Com a globalização e a modernização, os e as adolescentes devem efetuar a integração de diversos insumos e disjuntivos. Neste contexto, a polarização socioeconômica incrementa iniquidades, os adolescentes de melhor situação econômica se parecem mais aos de outros países de sua mesma situação e se parecem menos aos adolescentes pobres de seu próprio país. Assim, se aumentam as diferenças na incorporação dos novos instrumentos para o desenvolvimento dos adolescentes. Nos meios urbanos acomodados a eleição ocupacional do adolescente se posterga para evitar a adscrição a um rol determinado que implique mutilar suas possíveis identidades potenciais. Isto modificou inclusive os papéis de gênero: por exemplo, cada vez mais mocinhas procuram afirmar seus próprios recursos de autonomia produtiva e econômica antes de contrair matrimônio (Krauskopf, 1999).

Com a modernização e a globalização, o domínio direto da família e o sistema escolar sobre o entorno diminuiu. A rapidez das mudanças conduz a interpretar a realidade com códigos diferentes entre as gerações. Pela rápida obsolescência tecnológica, existe maior facilidade nos grupos jovens do que nos dos adultos, para adquirir rapidamente conhecimentos sobre tecnologias inovadoras. O consumo incide em fortalecer o status e a imagem como expressões de êxito, deixando o objetivo alcançado em segundo plano; isto expressa uma valorização do imediato que substitui a inquietação pelo futuro. Por isso, na formação e na aprendizagem se deve incorporar o sentido do presente, as possibilidades de inovação, a legitimidade da participação social, e as raízes históricas e sócio afetivas.

Na adolescência as pessoas nascem para a sociedade mais ampla e, portanto se inicia um desprendimento do sistema familiar que leva a uma reavaliação das relações. Se desencadeiam processos que vão concretizando as bases para a construção dos papéis e perspectivas de vida no contexto das demandas, recursos e limitações que oferecem as sociedades em seus ambientes específicos e num momento histórico-político dado. Um desafio importante é fazer coincidir os elementos de identidade assumidos com ações que promovam o desenvolvimento e com a aquisição de instrumentos que favoreçam a consolidação de róis satisfatórios e sua contribuição à vida coletiva com o exercício da cidadania.

O início da puberdade marca tanto uma nova etapa no alcance da independência, como uma ruptura da dependência. Esta ruptura se faz paulatinamente, mas a puberdade e a adolescência marcam o período em que a marcha a uma independência se acelera. Há dois aspectos inter-relacionados nesse caminho: (1) o alcance da independência da infância e dos adultos (pais e professores), e (2) a afirmação da independência para a integração laboral, afetiva e social.

Uma das aprendizagens da independência é o exercício do critério próprio para a tomada de decisões. Para que a independência permita que o adolescente se desenvolva com plenitude, se requer que vá unida ao sentido de responsabilidade dos atos próprios e independentes. Abandonar o jovem sem orientá-lo em sua aprendizagem da independência é fazê-lo sentir desprotegido; prolongar desnecessariamente sua dependência é interferir em seu desenvolvimento em forma negativa.

Ao concluir a adolescência precoce o jovem realiza um avance importante no alcance da sua autonomia. Ainda não está em condições de manejar-se só, mas há fatos e progressos que lhe permitem um bom reconhecimento de seu corpo, começou a diferenciar-se de seus adultos, realizou planos pensando num futuro relacionado com o trabalho e, em alguns casos, realizou uma aprendizagem escolar com maior independência do meio familiar que durante a escolaridade primária.

Para tomar a maioria de suas decisões o adolescente necessita que um adulto o acompanhe: para receber informação, escutar uma opinião, conhecer alguém que tenha tido que optar como ele em situações semelhantes, etc. Dissentir, opinar de maneira original na escola, na família ou no trabalho e fundamentar dita opinião com tolerância para com outros pontos de vista, são manifestações da independência e autonomia de juízos e raciocínios alcançados pelo adolescente. A autonomia lhe permite integrar-se nas instituições e cumprir com as tarefas em que se comprometeu, sem necessidade de controles externos, mas com a orientação que devem dar os adultos do seu entorno.

Sínteses a partir do Manual de identificação e promoção da resiliência em crianças e adolescentes. Munist, Mabel e outros, Washington: OPS / OMS / Fundação W. K. Kellogg / ASDI , 1998.

Referências

- Aberasture, Arminda e outros. (1971). *Adolescência*. Edições Kargieman, Buenos Aires.
- Garbarino, J; Bronfenbrenner, U. (1976). The socialization of moral judgment and behavior in cross-cultural perspective, en Lickona. 47, 481-517
- Gesell, Arnold. (1940). *Psicologia Evolutiva de 1 a 16 anos*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Gilligan, C. (1977). *In a different voice: women's conception of the self and of moralite*. En: Harvard Educational Review, "New directions for child development" 5, 85-99.
- Gilligan, C; Murphe, J. (1979). Development from adolescence to adulthood: the philosopher and the dilemma of the fact.
- Grillo, Milena (2000). "Cidadania Adolescente, Reorganização Social e Democratização do Poder". Apresentado na reunião *O replanejamento das transições juvenis: transformações, exclusões e respostas do Grupo Juventude*. CLACSO, São José.

- Kohlberg, L. (1973). "The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment". Em: *Journal of philosophy* 70, 630-649
- Krauskopf, Dina, (2003). "Juventude, risco e violência". Em *Dimensões da Violência*. PNUD. El Salvador.
- Krauskopf, Dina. (2003) *Participação Social e Desenvolvimento na Adolescência*, 3ª edição, UNFPA. São José, Costa Rica.
- Krauskopf, Dina (1999). O desenvolvimento psicológico na adolescência: as transformações numa época de mudanças. Em: *Adolescência e Saúde*, C.C.S.S, 1 (2), 23-31
- Krauskopf, Dina (1996) "Violência Juvenil: Alerta Social". Em Revista Parlamentária. Vol. 4. No. 3. São José, Costa Rica.
- Krauskopf, Dina (1995). "Dimensões do desenvolvimento e da Saúde Mental na Adolescência". Em: *Indicadores de Saúde na Adolescência*. O.P.S. São José, Costa Rica.
- Krauskopf, Dina (1994). *Adolescência e Educação*. Segunda edição. Editorial EUNED. São José.
- Lutte, Gérard. Liberar a Adolescência. (1991) A Psicologia dos Jovens de Hoje. Biblioteca de Psicologia. Herder. Barcelona.
- Martín-Baró, Ignacio (1989). Sistema, Grupo e Poder. Psicologia social desde a América Central II. UCA Editores. El Salvador.
- Piaget, Jean (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Alcan, Paris.
- Piaget, Jean (1949). *La psychologie de l'intelligence*. Colin, Paris; tradução ao espanhol, Ed. Crítica, Barcelona 1989.
- Piaget, Jean (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. En: *Human development*, 15, 1-12.

Anexo IV

ETAPA EVOLUTIVA E NÍVEL ESCOLAR: Pré-adolescência: 10-11-12 anos - Três últimos graus da escola primária				
	Busca-se que, ao concluir esta etapa escolar, os e as estudantes estejam em capacidade de:			
	- Reconhecer-se como pessoa digna, valiosa e "sujeito de direitos", em condições de igualdade com todas as demais pessoas. - Diferenciar desejos de necessidades e direitos. - Compreender o conceito de direitos humanos em sua dupla dimensão ética e normativa, e identificar em linhas gerais os direitos consagrados na Declaração Universal. - Compreender que o exercício dos direitos envolve responsabilidades. - Propor-se o sentido da responsabilidade social.			
Objetivos	Conhecimentos	Valores e atitudes	Destrezas ou capacidades	Situações e problemas da realidade próxima
	Conceitos chaves: - Dignidade humana - Igualdade e não discriminação - Direitos humanos - Democracia - Direitos das crianças e adolescentes - Governo - Sociedade e cultura - Lei - Identidade cultural - Meio ambiente	Valores: - Vida e integridade pessoal. - Identidade e auto-estima. - Dignidade humana. - Liberdade. - Responsabilidade. - Igualdade / Não discriminação. - Convivência e cooperação. - Justiça. Atitudes: Apreciar a vida humana em todas suas	Para o pensamento crítico Distinguir entre fatos, inferências e opiniões valorativas. Detectar falhas, preconceitos e estereótipos em suas opiniões e nas dos demais. Reconhecer a existência de diferentes pontos de vista. "Alfabetizar-se" nos códigos dos meios em massa.	Discriminação e preconceito, hoje e aqui. A quem discriminamos? Pobreza, fome, injustiças, no país e no mundo. Como combatê-las?
	Desenvolvimentos conceituais: Pessoa e direitos da pessoa. A pessoa e a dignidade humana. A dignidade humana como fundamento dos DDHH. Conceito de DDHH. Os DDHH como princípios éticos, como normas jurídicas e como ideais de convivência justa.			

DDHH e direitos da infância. Implicações do conceito de DDHH em sentido legal: (a) um <i>sujeito</i>, titular do direito; (b) um <i>objeto</i> específico, expressado em normas internacionais ou nacionais, e (c) uma garantia legal de proteção. Os direitos da infância. Direitos concordados na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e panorâmica dos DDHH concordados na Declaração Universal (1948) Sociedade e cultura. A convivência humana. Sociedade e cultura. As culturas e a identidade cultural. Fatores que intervêm na formação de uma cultura (etnia, língua, tradições, nacionalidade, grupos de identidade, meios de comunicação, gerações). A diversidade cultural como riqueza para a espécie e a sociedade. Introdução à diversidade cultural do mundo, o continente americano e o país. Igualdade e diferença. A <i>discriminação</i>. Conceito de igualdade. Igualdade e diferença. Desigualdades legítimas e ilegítimas. Discriminação. Origem e efeitos da discriminação. Tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, cultura, incapacidade, orientação sexual. Preconceitos e estereótipos. Meio ambiente. <i>Cuidado e responsabilidade ambiental</i>. O planeta como habitat da espécie humana. Relação entre as pessoas e seu meio. Recursos naturais renováveis e não renováveis. Exploração irracional dos recursos naturais e depredação do meio: efeitos globais e consequências para a vida humana. Racionalidade no uso de recursos naturais. História: <i>Introdução à história dos DDHH como produto de uma conquista</i>. Reconhecimento dos direitos individuais como limitação ao poder da autoridade absoluta. Antecedentes na Antiguidade e a Idade Média. Construção moderna do conceito de DDHH. Fundamentos filosóficos, políticos e jurídicos. <i>A Declaração Universal dos DDHH (1948)</i>. Antecedentes, influências, importância. Países firmadores. Os DDHH consagrados pela Declaração Universal. A Declaração Americana de DDHH (1948).	dimensões: física, psíquica e social. Respeitar a integridade corporal e psíquica das pessoas e rejeitar qualquer agressão a ela – seja a si mesmo ou a outro/s. Sentir-se pessoa digna, única e importante. Reconhecer as demais pessoas como indivíduos diferentes a nós, mas ao mesmo tempo iguais em valor, dignidade e direitos. Apreciar que as diferenças entre pessoas fazem mais interessantes e ricas a vida escolar e social. Respeitar, em forma crescente, as diferenças legítimas entre pessoas e a diversidade. Rejeitar as desigualdades injustas entre pessoas e a discriminação. Sentir empatia para os demais, sobretudo seus	Para a comunicação e a argumentação eficaz Escutar com atenção a distintos interlocutores/as, buscando compreender e reter suas mensagens. Ler com bom grau de compreensão distintos tipos de textos informativos, argumentativos e expressivos apropriados à idade. Expor em modo oral e escrito distintos tipos de informação (fatos, abstrações, opiniões, sentimentos, etc.) em forma ordenada e clara, buscando ser compreendido pelos destinatários/as Dialogar Buscar e selecionar evidências para apoiar as argumentações. Começar a organizar os argumentos para apresentar um caso bem razão em qualquer discussão, na escola ou fora dela. Começar a usar os	A mirrada estreita: o etnocentrismo. A conduta egoísta: egocentrismo e passividade Deslocamentos e migrações. Quem migra ao meu país hoje? Quem migra do meu a outro país hoje? O ponto de vista dos migrantes diante ao da comunidade receptora. Vícios: alcoolismo e drogas. Violência, em diferentes formas e espaços de manifestação: no lar, na escola e na comunidade. Exclusão e organização juvenil em quadilhas e vadiagem/maras.
---	--	--	---

Fatos e figuras nas lutas pelos DDHH. Momentos chaves na história contemporânea dos DDHH, na humanidade e no continente. Personalidades que se destacam na defesa dos DDHH, no mundo, no continente e no país. (Por exemplo, nas Américas: Frei Bartolomeu das Casas, Tupac Amaru, Eleanor Roosevelt, Monsenhor Arnulfo Romero, Rigoberta Menchú, entre outras figuras). História nacional e americana com perspectiva de DDHH, diversidade cultural e gênero. Ensino da história nacional e continental (segundo os períodos históricos que determine para cada grau o currículo oficial) com uma perspectiva de DDHH, que incorpore ademais (a) a história e a cultura das populações indígenas e afro descendentes, com ênfase nas etnias que compoem a população nacional e (b) a perspectiva de gênero. Normas e instituições: A democracia. A democracia como regime político. Características. As instituições democráticas nacionais. Os poderes do Estado. Organização e funcionamento. A democracia como forma e cultura de vida. Princípios de convivência democrática na vida cotidiana. A lei. Igualdade perante a lei e devido processo. Introdução aos sistemas de proteção de DDHH. Proteção dos DDHH no âmbito nacional. Os DDHH na Constituição Política. Instituições que defendem direitos no ordenamento legal nacional: justiça ordinária, justiça constitucional, justiça eleitoral, Defesa dos Habitantes, etc. de acordo como corresponda em cada país. Organizações internacionais de cooperação e promoção de direitos: Nações Unidas; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO; Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF A participação democrática na instituição educativa. Organizações de participação estudantil. Participação da família na instituição escolar.	sentimentos e sofrimentos – local e globalmente. Aspirar a ser justo nas relações com os demais Ser responsável pelas decisões que tomamos livremente e assumir suas consequências. Estar disposto a cooperar com outros e a realizar trabalho voluntário, na escola ou na comunidade. Interessar-se de maneira crescente pelos eventos e problemas públicos: locais, nacionais e mundiais. Sentir interesse e responsabilidade pelo ambiente e o uso dos recursos naturais.	recursos da argumentação racional nas discussões sobre questões de direitos humanos e democracia. Para a participação e o trabalho cooperativo Eleger com racionamento e reconhecer as consequências de nossas eleições. Trabalhar em grupo, contribuindo construtivamente ao alcance do objetivo comum. No trabalho em grupo, facilitar o diálogo construtivo e, frente a diferenças de critério, a negociação e busca de acordos. Cuidar as pessoas, as relações e as coisas – animadas e inanimadas. Reconhecer situações de descriminação e injustiça, na escola e fora dela.
--	--	---

Anexo V

ETAPA EVOLUTIVA E NÍVEL ESCOLAR: Adolescência: 13-14 anos - Primeiros graus da escola secundária				
Objetivos	<i>Busca-se que, ao concluir esta etapa escolar, os e as estudantes estejam em capacidade de:</i> - Identificar e compreender todos os tipos de direitos humanos (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e coletivos) em sua especificidade e ao mesmo tempo, integralidade. - Entender a inter-relação entre direitos humanos, Estado de Direito e governo democrático. - Conhecer em termos gerais a existência de mecanismos e instituições de proteção de direitos humanos na ordem nacional e supranacional. - Compreender o imperativo moral e social de respeitar os direitos humanos das demais pessoas. - Auto-avaliar suas atitudes e condutas diárias com os parâmetros dos direitos humanos e os princípios democráticos, a fim de agir coerentemente com elas.			
	Conhecimentos	Valores e atitudes	Destrezas ou capacidades	Situações e problemas da realidade próxima
Conceitos chaves: - Universalidade e indivisibilidade dos DDHH. - Direitos civis e políticos; econômicos, sociais e culturais, e coletivos. - Democracia e Estado de Direito. - Desenvolvimento sustentável. - Proteção nacional e supranacional dos DDHH. - Cidadania nacional e global. Desenvolvimentos conceituais: <i>Introdução à doutrina dos DDHH.</i> Características dos DDHH: universais e indivisíveis. Vocabulário de DDHH (declaração, convenção, pacto, protocolo, resolução, recomendação, lei, garantia, etc.) Direitos específicos: <i>Direitos civis e políticos</i> - Direito à vida - Proibição da tortura - Proibição da escravidão e dos trabalhos forçados - Liberdade e segurança da pessoa - Direito à privacidade - Direito a casar-se e formar uma família				
Valores: - Solidariedade. - Empatia local e global. - Participação. - Pluralismo. - Equidade. - Desenvolvimento humano. - Paz. - Segurança. Atitudes: Ser sensível às necessidades e direitos dos demais				
Para o pensamento crítico Tomar decisões baseados na informação. Compreender a lógica que está implícita em outros pontos de vista Identificar os distintos atores sociais, suas perspectivas e interesses, em situações conflitantes - históricas e atuais; locais e globais.				
Infração à lei penal: delinquência individual e crime organizado. Também violam DDHH? Violência estrutural e violência manifesta. Quais são as características de cada uma? Qual é seu impacto na vida pessoal e social?				

- o Direito a uma nacionalidade - o Direito à propriedade - o Direito a uma personalidade jurídica - o Igualdade perante a lei - o Liberdade de pensamento, consciência e religião - o Liberdade de opinião e de expressão - o Liberdade de reunião e associação - o Liberdade de movimento - o Liberdade de participação nos assuntos públicos: direito a eleger e ser eleito <i>Direitos econômicos, sociais e culturais</i> - o Direito a um nível de vida adequado: alimentação, moradia, assistência médica e serviços sociais. - o Direito à segurança social - o Direito ao trabalho - o Direito a condições de trabalho justas - o Direito a formar e associar-se em sindicatos - o Direito à educação - o Direito à informação - o Direito a participar na vida cultural, e a gozar dos benefícios do progresso científico. - o Direito à participação social das crianças e adolescentes. <i>Direitos coletivos</i> - o Direito ao desenvolvimento - o Direito a um meio ambiente saudável - o Direito a possuir patrimônios naturais e culturais, incluindo o patrimônio comum da humanidade. <i>Poder e legalidade.</i> O poder. Âmbitos e tipos de poder (político, econômico, social, cultural, familiar, institucional). Distribuição do poder na sociedade. Conflitos. Formas de regulação e limitação do poder. Abuso do poder. Legalidade e legitimidade no exercício do poder. <i>Estado e Estado de Direito.</i> Concepções sobre o Estado e contextos históricos nos que se formularam. Funções do Estado. Estado de Direito. Formas de representação. Sufrágio. Formas de participação e organização	Preocupar-se pela injustiça e iniquidade nas relações entre as pessoas e na sociedade em seu conjunto. Estar disposto a agir para corrigir situações de injustiça, iniquidade ou irrespeito aos direitos próprios e de outros. Respeitar o direito de todos a ter seus pontos de vista. Estar aberto a outros pontos de vista e a tratar de compreendê-los em lugar de rejeitá-los de antemão. Apreciar, de forma crescente, o pensar e o decidir com autonomia intelectual e moral. Apreciar a convivência pacífica e construtiva com os demais – local e globalmente.	Interpretar situações de injustiça, discriminação ou exclusão em relação com os princípios e normas pelas quais devem ser denunciadas e corrigidas. Analisar criticamente as mensagens dos meios de massa – especialmente sobre temas que envolvam direitos humanos e democracia. Para a comunicação e a argumentação eficaz: Construir mensagens orais e escritas de complexidade crescente, para distintos destinatários. Ler com bom grau de compreensão distintos tipos de texto de complexidade crescente. Preparar mensagens usando distintos meios (oral, escrito, gráfico, sonoro, fotográfico, etc) com propósitos de divulgação, promoção e defesa de DDHH e princípios democráticos (Por ex.: para os meios de massa, para pedir às autoridades, para difundir	Indiferença perante o bem coletivo e a “coisa pública”. Ignorância; apatia; cinismo. A corrupção. Como afetam a realização dos DDHH? Genocídio e crimes contra a humanidade (prática sistemática de tortura, desaparecimentos, limpeza étnica) como evitamos que se repitam? Colonialismo / imperialismo Pobreza e iniquidade na América Latina, o continente mais desigual do mundo. Globalização econômica e cultural. Que implicações têm para a vigência dos DDHH –oportunidades e ameaças?
--	---	--	--

cidadã nas democracias (partidos políticos, sindicatos, cooperativas, organizações sociais, etc.) <i>Democracia e desenvolvimento. Cidadania nacional e global. Condições dignas de vida. Desigualdades no interior de uma sociedade e entre sociedades. Fatores que produzem desigualdade econômica e exclusão social – local e globalmente. Relação entre DDHH, democracia e desenvolvimento. O desenvolvimento como prática da liberdade e da capacidade cidadã (Amartea Sen). O desenvolvimento econômico e social – local e globalmente. Interdependência e globalização. Desenvolvimento sustentável.</i> História: <i>Aprofundamento na história dos DDHH, História e contextualização dos desenvolvimentos sucessivos dos DDHH nos séculos XX e XXI (Por ex: a “Guerra Fria” e os Dois Pactos de 1966 –de direitos civis e políticos e de direitos econômicos sociais e culturais; os sufragistas, o movimento feminista e os direitos da mulher; movimentos indigenistas e os direitos dos povos indígenas; etc.).</i> <i>Racismo, sexismo, xenofobia e outras formas de discriminação –na história e na atualidade. Raízes e manifestações históricas de racismo, de sexismo, de xenofobia e outras formas de discriminação. Consequências individuais e sociais. O etnocentrismo. Violações em massa dos DDHH produto da discriminação (segregação, holocausto, apartheid, limpeza étnica). Manifestações atuais da discriminação no país e na comunidade local. Recursos jurídicos, sociais e educativos para combater a discriminação.</i> <i>História nacional, americana e universal com perspectiva de DDHH, diversidade cultural e gênero. Continuação do ensino da história nacional, continental e universal (seguindo os períodos históricos que determine para cada grau o currículo oficial) com uma perspectiva de DDHH, que incorpore ademais: (a) a história e a cultura das populações indígenas, afro descendentes, e outros povos, etnias ou culturas do mundo,</i> tradicionalmente marginados da historiografia oficial eurocentrista e (b) a perspectiva de gênero.	Estar disposto a resolver racionalmente os conflitos que se suscitem no seu entorno próximo, escolar e comunitário. Crer que a participação – individual e coletiva— pode produzir mudanças na sociedade Exigir justiça e equidade em todas as relações—para si mesmo e os demais. Estar disposto a participar, em forma crescente, em assuntos coletivos e de interesse público – local e globalmente (informar-se, opinar, buscar outras opiniões, intervir em atividades comunitárias e cívicas, etc.) Assumir de forma crescente uma posição sobre	na escola ou na comunidade, etc.) Reunir informações e investigar problemas e situações da realidade próxima Participar em debates, prestando atenção às opiniões dos demais e expressando respeitosa e claramente as próprias. Aprender a desenvolver uma posição ou a mudá-la por meio de uma argumentação razoável. Apresentar convincentemente as evidências para apoiar os argumentos e as propostas. Utilizar gradualmente vocabulário específico de direitos humanos e democracia na comunicação oral e escrita. Para a participação e o trabalho cooperativo Organizar-se com outros em grupo, cada vez com maior autonomia, para alcançar objetivos comuns e compartilhar tarefas.	Degradação ambiental. Que lar vamos deixar para as futuras gerações?
--	---	--	---

Os DDHH na história recente da América Latina e no país Casos de violações em massa de DDHH no continente e no país. Ditaduras e repressão política. Processos de memória, justiça e reparação: “Nunca Mais”. Início da problematização sobre o estado atual dos DDHH no continente e no país. Obstáculos a sua realização efetiva (pobreza, exclusão, corrupção, violência dentro da família e social, insegurança, crime organizado, etc.) Normas e instituições: <i>O regime democrático e as instituições nacionais.</i> Evolução do conceito de democracia. Estado e sociedade civil. O “bom governo”: transparência, responsabilidade e rendição de contas. Governo nacional e governos locais. Organização e funcionamento do governo local. <i>A cidadania democrática, nacional e global.</i> Conceito de cidadania. Composição da cidadania nacional: a diversidade real da população nacional. O “bom cidadão”: direitos e responsabilidades. A participação política de cidadãos e não cidadãos. Mecanismos e procedimentos de participação, no âmbito nacional e supranacional. Partidos Políticos e entidades da sociedade civil. Organizações não governamentais. Principais ONG nacionais e internacionais que defendem e promovem DDHH. Meios de comunicação. <i>Os DDHH no ordenamento interno.</i> Identificação dos instrumentos internacionais e regionais de DDHH ratificados pelo país. Status legal. <i>Direito Internacional dos DDHH.</i> Aprofundamento na proteção jurídica dos DDHH: standard, instrumentos e sistemas supranacionais. Processo de criação e ratificação das normas internacionais de DDHH. Responsabilidade dos estados firmadores. Pactos e Convenções: Gerais (Pacto de Direitos Civis e Políticos, e Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais) e para populações específicas (infância, mulher, refugiados). A CEDAW. <i>Sistema internacional e sistemas regionais de proteção dos DDHH.</i> O Sistema de Nações Unidas. Instâncias dos Altos Comissionados (ACNUDH, ACNUR). Comissões especializadas e relatores especiais: O Sistema da OEA: a Comissão e a Corte Interamericana. Organização e funções. Referência aos sistemas regionais europeu e africano.	problemas públicos – locais, nacionais e globais. Preocupar-se pelos efeitos que tenham nossos estilos de vida nas pessoas e no meio ambiente. Cuidar e promover o cuidado dos recursos naturais por respeito às necessidades e direitos daqueles que vivemos hoje e das gerações futuras.	Começar a enfrentar os pontos de vista que justificam e perpetuam a iniquidade, o autoritarismo e outras violações dos direitos humanos e os princípios democráticos. Mediar e ajudar a resolver criativamente situações de conflito (negociação), respeitando ao mesmo tempo a diversidade de interesses e de condições e a dignidade das pessoas. Envolver-se e contribuir construtivamente ao trabalho de alguma entidade de ação coletiva de seu colégio ou comunidade (por ex.: governo estudantil, agrupação política, organização de voluntariado social, de capacitação ou de promoção de direitos) Refletir autocríticamente sobre seus preconceitos, relações e práticas de convivência com os demais – na família, no colégio e na comunidade	
---	---	--	--



**Curricular and methodological proposal for
incorporating human rights education into formal
schooling for children from 10 to 14 years of age**

Working document
San Jose, December, 2006

© 2006, All rights reserved, Inter-American Institute of Human Rights

Concept and production:

Education Unit, IIHR
Ana María Rodino, Coordinator
Randall Brenes, Project Officer

Instituto Interamericano de Derechos Humanos
Apartado Postal 10.081-1000 San José, Costa Rica
Tel.: (506) 234-0404 Fax: (506) 234-0955
e-mail: uinformacion@iidh.ed.cr
www.iidh.ed.cr

Humans are physical, biological, psychological, cultural, social, historical beings. This complex unity of human nature has been so thoroughly broken down by education divided into disciplines, that we can no longer learn what it means to be human. It needs to be restored so that every person, wherever he may be, can become aware of both his complex identity and his shared identity with all other human beings.

The human condition should be the essential object of all education.

Edgar Morin

“Seven complex lessons in education for the future”

For all conquests achieved by humankind, it is teachers who deserve much of the credit; and for all human defeats, they hold much of the responsibility.

José Carlos Mariátegui

Table of contents

Preface	245
1. Introduction	247
1.1. Educating in human rights: the IIHR's mandate, commitment and practice.....	247
1.2. Sources and concept of human rights education	247
1.3. Spheres for the educational work of the IIHR.....	249
1.4. Purposes and scope of this proposal	250
2. Human rights education in the school and curriculum	252
2.1. Human rights are universal and indivisible	252
2.2. A comprehensive, multidimensional understanding of human rights	254
2.3. Human rights, schools and curriculum.....	255
2.4. The goals of human rights education	257
2.5. The content of human rights education.....	259
2.6. Principles for selecting specific content	262
2.7. Characteristics of specific content in human rights education.....	262
3. Curricular and methodological proposal for human rights education for children from 10 to 14 years of age.....	266
3.1. Table of suggested curricular content for each grade level and stage of development.....	266
3.1.1. Introduction.....	266
3.1.2. Objectives	268
3.1.3. Information and knowledge.....	269
3.1.4. Values and attitudes.....	273
3.1.5. Skills or abilities	275
3.1.6. Real-life situations and problems.....	277
3.2. Modes and types of curriculum change	278
3.2.1. Human rights and democracy: knowledge and crosscutting practices.....	278
3.2.2. Types of curriculum enhancement	279
3.3. Guidelines for a human rights education methodology	282
References	288

Appendix I:

Key multinational agreements creating consensus and setting standards for HRE in the region	291
--	-----

Appendix II:

Familiarizing children with concepts of human rights. A step-by-step approach. Office of the United Nations Commissioner for Human Rights (2004).....	293
--	-----

Appendix III:

Psychological development in adolescence: Transformations at a time of change. Dina Krauskopf	296
---	-----

Appendix IV:

Stage of development and school grade (10 - 12 years)	306
--	-----

Appendix V:

Stage of development and grade level (13 - 14 years)	309
---	-----

Preface

This document introduces a specific educational proposal for incorporating instruction in the fundamental topics of human rights into the school curriculum for children from 10 to 14 years of age. It was prepared by the Inter-American Institute of Human Rights as a means to add new content on human rights and democracy and expand current coverage.

For the 2000-2006 period, the Executive Director of the IIHR decided to focus special attention on developing a working platform for human rights education (HRE). This is consistent with the Institute's basic mandate and with the meaning of human rights as practiced in the Inter-American system (Article 13 and 13.2 of the Protocol of San Salvador). The reports produced to date have placed special emphasis on activities to evaluate progress and to design and advocate for more action to incorporate human rights material into formal education.

The HRE project has outlined actions for supporting efforts by the States to improve human rights education -- which, by its nature, has an explicit impact on strengthening democratic coexistence based on human rights values. In the process, it revealed the need for a technical document containing curriculum proposals that target this specific age group. Naturally, it still recognizes the need for HRE to be incorporated into all education; but there are at least two compelling arguments for concentrating, first and foremost, on this group.

The first is essentially quantitative: nearly 75% of the region's school population is concentrated in this age group--a population that, in most countries, is required by law to be in school. The ministries of education directly regulate the curriculum for this age group and are responsible for training, certifying and maintaining teachers. In short, this segment of education remains under the care and responsibility of public policy.

At the same time, most children this age are passing through a phase in which they must actively internalize the sense of otherness. They learn to recognize others as distinct from themselves and to understand social relationships as delicately balanced interactions between rights and obligations built on a foundation of values and fitting into given institutional frameworks. This point in the educational process is ideally suited to penetrate the students' budding cultural and social capital and transmit the essential principles and practices of human rights and democracy.

This proposal was developed through a series of in-house exercises to reflect on the breadth of experience that the IIHR has acquired in this area, as well as the Inter-American Report on Human Rights Education that the IIHR has produced every year since 2002. The process also encompassed the Institute's participation in various educational initiatives, especially at the university level, the preparation of working documents, participation in discussion networks on these subjects, interaction with counterparts that share parallel concerns, material developed by other institutions in related spheres, documents requested as input from Latin American experts and existing doctrine in this field.

An initial version underwent a process of validation in the IIHR that enriched the content and confirmed the relevance of the proposal. Several subsequent activities provided a framework for consultation. Particularly significant was the Interdisciplinary Course on Human Rights, an annual activity organized by the IIHR, that in 2006 (the 24th course) focused on the theme of human rights education. The course brought together representatives of civil society organizations, public institutions, universities and international organizations from 23 countries. Organizers of this year's course introduced a methodological strategy consisting of a preliminary process of investigation, together with workshop sessions to focus exclusively on critical analysis

of the proposal. The resulting report led to a final revision of the content and recognized the document's strategic value for strengthening human rights education in the region.

The working document contained herein emerged from this process and will be presented to high-level authorities and technical teams from the region's ministries of education and other academic institutions. The proposal can be understood as an instrument that, in its current state, provides the countries with input for developing educational policies, plans and practices. It undergirds their efforts to comply with commitments acquired when they signed the Protocol of San Salvador and it supports their work to follow through on the World Program for Human Rights Education 2005-2007 adopted by the United Nations General Assembly.

Meanwhile, the countries will serve as counterparts, contributing their experiences to enrich the continuing development of the document. The IIHR will develop a strategy for evaluating and following up on the proposal, opening specific channels for communication and exchange with institutions and specialists in this and other related fields.

Efforts to date have laid a solid foundation, and it is now clear that the countries of the region have the necessary legal and institutional foundations and have acquired sufficient experience to intensify human rights instruction in the schools. More in-depth discussion is still needed so that the precepts contained in this proposal can be translated into curricula for each school subject and introduced explicitly into the training of educators. Teaching materials and textbooks then need to be widely distributed to teachers and students, and methodologies for evaluation will be developed. The IIHR believes that this proposal can be adapted to the characteristics and conditions of public education in the region. It offers the countries its years of experience in the field of HRE in general, and particularly in formal education, along with its extensive repertoire of educational resources.

*Roberto Cuéllar M.
Executive Director*

1. Introduction

1.1. Educating in human rights: the IIHR's mandate, commitment and practice

Human rights education is one of the foundational mandates of the IIHR, both a political commitment and an ongoing educational practice.

Since the time it was founded in 1980, the Institute was framed as an academic institution focusing on education, research and promotion of human rights and all related disciplines, using a multidisciplinary approach with a special focus on problems in the Americas.¹ These three tasks entrusted to the Institute have been translated into specific lines of action that, taken in their entirety, comprise an essential, overriding function: educating in human rights. The IIHR has therefore committed itself to education as the best route toward progress in the recognition and effective exercise of human rights and democracy. It is especially relevant in this region that, throughout its history, has been marked by authoritarianism, violence and systemic poverty, and which today continues to be the most unequal region in the world.

Today, 26 years after its founding, the IIHR remains faithful to its original vision. It is a vision that was and continues to be a political option because, when the population is educated in the values, principles and practices of human rights, society can be transformed at every level -- from the legal and regulatory to the cultural, from the structure and operations of social institutions to the attitudes, behaviors and personal relations of everyday life.

Human rights education therefore stands as the polestar and the essential driving force of the IIHR's work. Understood in its broadest sense, education is both the backbone that sustains and lends order to the institution, and the nervous system that propels and guide its every action.

This mission takes shape in many different ways. For example, Institute activities may be held in every reach of the hemisphere, from the Central American Isthmus to the Southern Cone, the Andean societies to countries of the Caribbean. They may address problems of social exclusion, ethnic or gender discrimination, access to justice or political participation. They target members of civil society organizations, justice employees, election officials, police officers and schoolteachers, and they work for legislative change, curriculum revision, accurate and transparent election processes, and the application of international human rights standards to jurisprudence, training of community outreach workers and military instructors.

1.2. Sources and concept of human rights education

The educational work of the IIHR takes its inspiration from and plays a proactive role in the international consensus expressed on December 10, 1948 in the "Universal Declaration of Human Rights." In their declaration, the nations of the world, acting on lessons learned from thought and struggles developed throughout human history, recognized the basic standards of peaceful, fair, loyal coexistence among people -- human rights -- and the principles of the form of social organization best able to guarantee them -- democracy. They described their agreements as *a common standard of achievement for all peoples and all nations*, and urged everyone to strive to meet this standard by means of *teaching and education*.²

¹ Statute, IIHR, Articles 1 and 5.

² Universal Declaration of Human Rights, Preamble and Art. 26.2 .

The resounding consensus achieved for the Universal Declaration gave rise to the concept of “human rights education,” reiterated and further developed in later years through numerous human rights instruments, the declarations and resolutions of international and regional organizations, specialized world conferences, and meetings of the world’s political and educational leaders.³

In the Americas, the foundations for human rights education are clearly set forth in the “Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights,” known as the “Protocol of San Salvador” (1988):

*... education should be directed towards the full development of the human personality and human dignity and should strengthen respect for human rights, ideological pluralism, fundamental freedoms, justice and peace. ... education ought to enable everyone to participate effectively in a democratic and pluralistic society and achieve a decent existence and should foster understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups and promote activities for the maintenance of peace.*⁴

Resting on this philosophical, legal and political scaffold erected by the States, the IIHR understands that:

... educating in human rights means that all persons -- regardless of sex, age, occupation, national or ethnic origin or economic, social or cultural conditions -- can realistically aspire to receive systematic, broad-based, high quality education equipping them to:

- *understand their human rights and individual responsibilities;*
- *respect and protect the human rights of others;*
- *understand the interrelationships between human rights, the rule of law and democratic governance, and*
- *in their daily interactions, exercise values, attitudes and behaviors that are consistent with human rights and democratic principles.*

Human rights education is inherently a right in itself, a component of the right to education, and a necessary condition for the active exercise of all human rights.

This assertion clearly articulates another conviction that guides the educational work of the IIHR: educating in human rights means simultaneously educating in democracy, because the two concepts are linked together inextricably. Doctrine and historical experience have revealed that only in a democratic setting can human rights be fully recognized; similarly, a society can be considered truly democratic only when it respects rights. This implies much more than mere legal mention; it means these rights can be effectively exercised in daily life. Therefore, in the view of the IIHR, democracy is more than a doctrine of political action and a system for organizing the state; it is truly a way of living and a culture of life:

Democracy is a complex system of human relationships that is based on a legal structure accepted by all. In this legal structure, conflicts are resolved and the values that are at the

³ The chief multinational agreements where consensus was created and standards were set for human rights education in the region are listed in Appendix I.

⁴ Protocol of San Salvador, Art. 13.2.

*heart of human rights -- equality and equity, solidarity and justice, liberty, tolerance of diversity and mutual respect -- are expressed freely and openly.*⁵

1.3. Spheres for the educational work of the IIHR

As an autonomous international institution, the IIHR conducts its educational activities in the field of *non-formal education*,⁶ offering opportunities throughout the hemisphere that target adult populations active in various areas and sectors of the labor market through both governmental and civil society programs. It reaches this target group by offering many different kinds of activities and projects for human rights training. The Institute began this work at the time of its founding and continues today with programs that have grown in number and diversity throughout its years of existence.

Taking into account their target population, these educational activities and projects may be either of a general nature or more narrowly focused by sector. The former programs target all individuals interested in the subject of human rights, regardless of their profession or occupational field; the latter focus on particular groups that share a single occupation, area or field of work (such as judges, election officials, police officers, teachers, human rights activists, members of women's organizations or indigenous groups, etc.).

This is not to suggest that the IIHR remains outside of *formal or school-based education*. Quite the contrary, very shortly after it was created, the Institute recognized the tremendous importance of incorporating the philosophy and practice of human rights into systematic mass education in order to reach populations of all ages, and starting in infancy to promote a culture of knowledge of and respect for human rights. It quickly began to express itself in these terms. Even so, actual implementation of such a view proved to be a slow, gradual process conditioned by real socio-political conditions in the region and the world.

Latin America in the 1980s was a very difficult place to be working for human rights. The possibilities of broaching the subject through public education were minimal or even non-existent in most of the countries under authoritarian regimes that ruled in an atmosphere of internal warfare and the prevailing doctrine of "national security" that equated human rights claims with subversive, illegal activities. Conditions in the region began to change toward the end of the decade with processes of transition to democracy, peace accords and, in the international sphere, the end of the Cold War. The idea of human rights gained visibility and legitimacy in government circles. Conditions became more favorable for international organizations to raise concerns about the importance of educating in human rights and to begin introducing these concerns in the sphere of formal education.

⁵ Document *The IIHR's Vision of Human Rights and Democracy and of its Mission*. (1998), IIHR, San Jose, Costa Rica.

⁶ The concept of "non formal" or "non-school" education traditionally refers to teaching-learning experiences that take place outside the school setting, working at the margins of school organizations officially authorized to grant diplomas or credentials. Such programs are not governed by the legal provisions that set requirements and conditions on official schools approved to grant diplomas or credentials. This definition is not all-encompassing. It focuses only on what these experiences "are not," contrasting them to the role of the school, understood for this purpose as the ideal (or even exclusive) and prototypical place for learning. A more modern perspective defines non-school educational experiences in positive terms -- emphasizing what they are. It conceives education as an on-going process that lasts a lifetime, not limited to predetermined stages of human development, that enjoys a close, immediate connection to the world of work and employment.

Since that time, the educational work of the IIHR has been expanding and has been penetrating the school systems of the region with growing force. The Institute is not, and does not intend to become, an organization for formal schooling. It works indirectly, serving as a go-between or supplement to the role of national educational institutions. Its activities focus on:

- supporting advocacy work for public education policies;
- providing technical support so that human rights education can be successfully incorporated into national regulations, study programs and curricula for primary, secondary and higher education as well as educational methodologies and teaching tools, and training those who are at the forefront of formal education (teachers, professors, school principals, curriculum specialists, advisors, etc.).
- producing teaching aids, resources and services that can be used in formal instruction, and
- joining forces as an expert or sponsoring organization in the activities of national educational institutions or regional networks of educational institutions.

The work of the IIHR in the formal educational sector takes place through strategic alliances and cooperation agreements with such organizations as: ministries or secretariats of public education for the training of children and young people, and universities, teacher training institutes, academies and other centers of higher education for adult vocational training in various fields (including legal, political, electoral, security and education).

1.4. Purposes and scope of this proposal

In pursuit of its commitment to human rights education in the region, the IIHR has prepared this document to:

- Build on its earlier contributions by developing a strategic, all encompassing proposal to incorporate or strengthen systematic human rights education for children from 10 to 14 years of age; although this proposal targets a particular age group, it will be built on a theoretical and methodological foundation applicable to diverse national settings and potentially adaptable to other age groups.
- Meet a need, in those countries of the region that are aware of the importance of human rights education and concerned about meeting their commitments to the regional and international community, to incorporate such instruction into mass school education for their children and adolescents.

This proposal recognizes and rests on the region's progress over the past decade in the field of human rights education -- in the regulatory arena (Protocol of San Salvador, signed or ratified by 19 countries to date, and the Inter-American Democratic Charter, as well as national constitutions and the general laws of education), in political agreements by presidents and ministers of education, and in gradual implementation by the States. Indeed, the IIHR was a pioneer in measuring and systematically studying progress in this field through its *Inter-American Report on Human Rights Education* (2002 onward). The research effort embodied in the *Inter-American Report* has documented significant progress along with undeniable constraints and gaps and very uneven patterns of development among countries. The intent of this proposal is to help the countries move beyond present shortcomings and delays and

promote a broad-based, comprehensive, rigorous vision for incorporating human rights into formal education.

The proposal also shares a sense of urgency that the international community recently expressed in a resolution of the United Nations. The General Assembly, when it approved the *World Program for Human Rights Education* for the period 2005-2007 and a specific Plan of Action, urged all the Member States to put its precepts into practice.

The following section will discuss the theoretical and doctrinal principles on which this proposal is based. It starts with the *universal, comprehensive nature of human rights* and the *multidimensional nature of the very concept of human rights*. It then recognizes the comprehensive and multidimensional character of human rights as a principle applicable in the teaching of human rights. Consequently, it outlines the objectives and content of human rights education in various interrelated dimensions: teaching of *concepts*, training in *values and attitudes* and the development of *skills or abilities* to practice human rights in daily life.

2. Human rights education in the school and curriculum

2.1. Human rights are universal and indivisible

All persons are born with certain inalienable rights inherent in their condition as human beings, integral to their human dignity, and deserving of respect: **human rights**. This idea seems self-evident to us today, but the human race had to undergo many centuries and countless social struggles, some of them very bloody, to come to such an understanding.

... throughout most of history, power could be exercised with very few limits, and practices such as slavery and torture were admitted or even justified on religious grounds. The struggle for what we know today as human rights has been, more accurately, a battle to impose limits on the exercise of power as dictated by the imperatives of human dignity.⁷

Human dignity and the imperatives it dictates lie at the very heart of the matter -- the seed that gave rise to the concept of human rights. It is a concept that was eventually accepted only with great difficulty. Each step forward toward this understanding at each stage and society of history was pushed by meditation and philosophical debate and pulled by demands for freedom and justice for the oppressed.⁸

Even though the origins date back to an early time in history, it was not until the mid-20th century that the nations of the world, stunned by the horrors of World War II and moved by a desire to lay the foundations for a lasting peace, agreed on the first international legal instruments that gave human rights the name and the meaning that they hold today. The 1948 declarations⁹ were the first of a collection of covenants and international conventions developed as part of an intensive process of specifying rights and creating procedures to protect them.¹⁰ This work evolved through constant give-and-take with national laws that sometimes became precursors of international instruments, and in others, were amended to be consistent with these instruments.¹¹

As a result, significant progress was made in the field of human rights law, which came to include civil, political and social rights already legislated by many states. Other rights were then added to which specific groups are entitled (women, and children, indigenous peoples, the disabled, and the like), and legal and institutional mechanisms were created to guarantee respect for these rights.

These landmark international documents clearly bear the stamp of the historical periods when they were drafted. In the bipolar world of the Cold War, the different sets of rights became pawns in the ideological clash between the two blocs: civil and political rights were a banner for capitalist countries with liberal democratic governments, while economic and social rights were vigorously defended by the socialist bloc. As a result, the two different bodies of rights were formalized separately, using different kinds of legal instruments. The end result that emerged from the debates was a sort of rigid distinction between the two groups of rights, as defined

⁷ Nikken, Pedro (1994). "El concepto de derechos humanos". In: *Estudios de Derechos Humanos*, Vol.I, IIDH.

⁸ Rodino, Ana María (1998). Paper "Trabajar por la utopía: La educación en y para los derechos humanos."

⁹ American Declaration of the Rights and Duties of Man http://www.iidh.ed.cr/Buscadores/Buscador_OAS.htm and Universal Declaration of Human Rights (12/10/48) http://www.iidh.ed.cr/Buscadores/Buscador_UN.htm

¹⁰ To review the 1948 human rights instruments, see: http://www.iidh.ed.cr/Buscadores/Buscador_UN.htm

¹¹ Sections 2.1, 2.2 and 2.3 below follow the general lines of the document by Rosa Klainer and Mabel Fariña (2006), adding contributions by the IIHR Education Unit.

by the nature of each group, the role pertaining to the State, and the possibility of enforcement and prosecution in each case.

For one body of fundamental freedoms, the States could be held immediately accountable; by contrast, the world community settled on a formula of “progressive development” applicable to economic, social and cultural rights on the assumption that in many cases, profound social transformations would be required in advance. This fragmented or compartmentalized division in practice produced inconsistent positions regarding human rights:

*How many governments, under pretext of seeking “progressive development” of certain economic and social rights in an indeterminate future, systematically violated civil and political rights? (...) How many governments, hiding behind a shield of legitimate conquests in civil and political rights, have refused to implement economic, social and cultural rights? (...) How many governments in different parts of the world insist on “picking and choosing,” or “giving preference” to certain rights), delaying the development of others into some unspecified future?*¹²

Even today, positions are still being taken to oppose one type of rights to another -- in terms of theory, doctrine, protection and public policy. Clearly, we still have a long way to go in developing a standard of comprehensive rights tailored to the equally comprehensive or holistic nature of the human being. Human rights cannot be added up like numbers, and this was understood by the World Conferences on Human Rights of 1968 in Tehran and 1993 in Vienna, which proclaimed that *human rights are universal, indivisible and interdependent and interrelated*. This means, first, that human rights apply to the entire human race, without exception; and second, that if one type of rights is ignored or denied, all other rights are necessarily affected as well.

From the educational perspective, does this debate even matter here in our region? In Latin America, the last two centuries were marked by struggles for independence, democracy and socioeconomic development. It has not been an easy road, and it is far from over. During the 20th century, most of our countries went through long periods of shaky democracy, alternating with bloody dictatorships that swept away fundamental freedoms -- both civil and political -- and implemented social and economic measures that eroded their productive economies, denied social rights and deepened inequality and political and cultural exclusion for broad swaths of the population. With the advent of the 1980s, human rights became a high-priority demand, and a process of restoring formal democracy took root and quickly spread throughout the hemisphere. The restoration of civil and political rights represented a big step forward, but it was not enough to give effect to human rights in the fullest sense.

Basic freedoms and formal democracy are fundamental achievements that are not optional - an essential condition for any transformation. So the claim of the 1980s was that democracy and respect for freedom were indispensable to achieving development and social justice; but in the 1990s it became clear that without economic development and social equality, it was also impossible to respect life, the freedom of persons, or any degree of democracy beyond mere formal structures. The nations were developing an awareness of the fundamental role of social and economic factors in the exercise of all human rights.

¹² Cançado Trindade, A.A. (2003) Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos, Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor, Vol.I, Cap.IX, pg. 489.

2.2. A comprehensive, multidimensional understanding of human rights

The interdependence of human rights is just as irrefutable as the interdependence of all other spheres of human life. As also occurs with human life, these rights can be fully realized only through a continuous work of historical transformation. Today it is impossible to consider human rights in the absence of two simultaneous conditions:

- Democracy, understood not only as a means of organizing the government, but also as full, active participation in the public forum by all members of society; and
- Economic and social development, understood not only as the quantitative growth of economic and social variables, but also as a more fair and equitable distribution of material and cultural goods.

In short, human rights, democracy and development are mutually reinforcing because they are interdependent,¹³ in the same way that other kinds of rights are interdependent.

This suggests that the very definitions of democracy and development need to be rethought. For example, preparatory studies for the Vienna World Conference on Human Rights (1993) identified the essential elements of democracy to include not only certain government institutions and respect for basic freedoms, but also the satisfaction of basic human needs: food, housing, clothing, education, work. Democracy, thus understood, naturally encompasses the totality of human rights: civil, political, economic, social and cultural. Even so, specialists claim that, in a process similar to that of civil and political rights, it is possible to identify a non-revocable core of economic, social and cultural rights subject to enforcement and prosecution.

Even the tireless efforts of jurists are insufficient to settle the matter. Their task is to capture the visions, interests and aspirations of the many sectors of society, translate the resulting debates into legal language and introduce them in the venues where laws are created and enforced. The theoretical definition and practical exercise of human rights touch every person and affect every sphere of human experience.

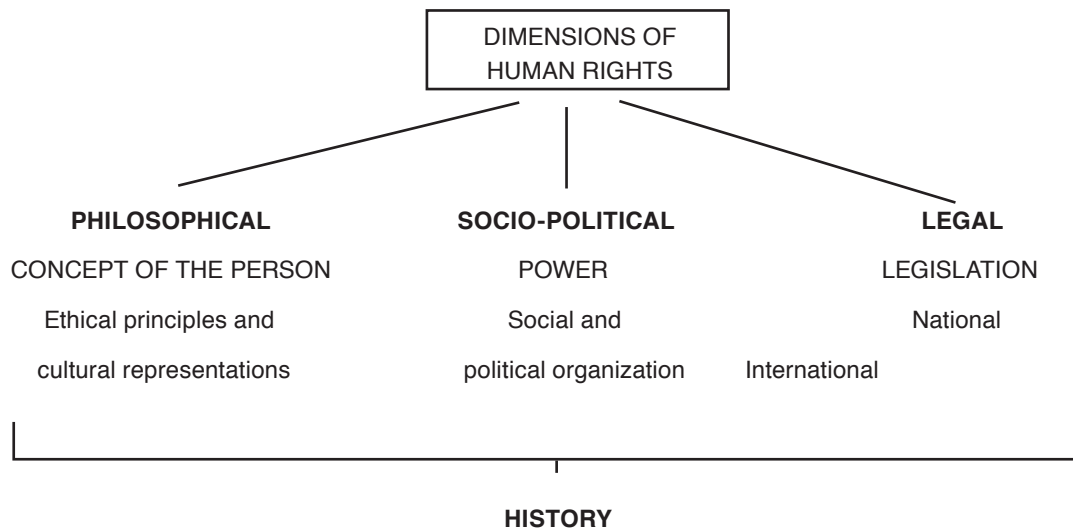
When all this is applied to education, it is important to bear in mind that human rights can be found at the crossroads of various dimensions:

- A *philosophical dimension (ideas)* expressed at two levels: (a) strictly speaking, philosophy provides the principles and procedures that undergird human rights and comprise a body of ethics, and (b) in its broader sense, the philosophical dimension covers the give-and-take of ideas in the form of cultural representations and beliefs that uphold social practices. This dimension underlies the very concept of *person*, the value of *human dignity*, and the demands that they impose on interpersonal relations.
- A *socio-political dimension (social reality)*, that is, the particular economic, social and power structures that create the conditions by which the effective exercise of human rights can become a reality. This dimension defines all those constraints, conditions and controls on the exercise of power within a social organization that safeguard the dignity and rights of individuals.
- A *normative dimension (laws)* that supplies the legal instruments for defending human rights, legitimizes these rights in the public square, pushes for the upgrade of national legislation and

¹³ "...extreme poverty and economic and social inequality are enemies of the consolidation and stability of representative democracy in the hemisphere." Cançado Trindade, A.A., op.Cit., Vol.II, Ch. XII, pg. 213 (from the Spanish translation by Klainer and Fariña, 2006) .

backs the work of education. This dimension formalizes the limits, conditions and controls placed on socio-political power as legal guarantees to protect the rights of persons.

- A *historical dimension* (*processes of thought and social change*) that cuts across the other three so that human rights can be understood, not as a natural imperative or a static abstraction, but as a conquest that human beings have achieved over the entire course of human history and a process of social construction.



Human rights are a complex, dynamic phenomenon -- in both concept and action -- that lies at the heart of both the ethical and the political and legal dilemmas, and that calls for profound transformations of society. Today these rights have become an arena where the interests, aspirations and needs of individuals and groups converge to shape lines of action responding to the urgent needs of the present and presaging models for the future of humankind.

While schools are not the only institutions responsible for teaching about human rights, they do hold a unique responsibility for promoting and legitimizing human rights principles that lie at the core of social and political relations. The schools play a central role in building the social skills that will equip all people to take their place as subjects of rights and to defend them in the public square. In other words, schools hold the responsibility of giving concrete form to the right to be taught about human rights.

2.3. Human rights, schools and curriculum

The points of consensus set forth in the Universal Declaration of Human Rights (1948) and subsequent international instruments, including the Protocol of San Salvador for the countries of the Americas, assert the importance of schools as the ideal setting to practice human rights. It is a two-way relationship: *education is a right that the States must guarantee*, and at the same time, *one objective of education is full development of the human personality and strengthening respect for human rights*.

Education and rights are closely intertwined and help define one another. Human rights, by giving education its very purpose, lend greater substance to its goals and content (the knowledge, values and practices that society hopes to instill in new generations), distinguishing education from other endeavors that may resemble it (mere socialization, simple transmission of information, or strict social control). Education, as the place where meaning is built and legitimacy is reconstructed, contextualizes and defines human rights, distinguishing them from abstract discourse or empty proclamations divorced from reality.

The vision of education as established in the Universal Declaration expanded with the adoption of the Convention on the Rights of the Child (1989), the most widely accepted legal instrument in the world. The Convention defines a child as any human being under the age of 18. It creates conditions for clearly and explicitly establishing that children and adolescents have the right to citizenship -- beyond mere formal access to the right to vote -- and has triggered a growing recognition of the decisive part that children and adolescents play as a substantive segment in the overall population of citizens. The Convention introduces the *doctrine of comprehensive protection*. Leaving behind a notion of child protection that simply lends assistance in cases of social risk, it lays a foundation on which minors can demand respect for their rights.¹⁴

The *State* defines the role of education, but the schools are also part of *society* and are fully steeped in its characteristics and problems. Educational practice re-creates the contradictions of the social context and then contrasts different visions of reality (concerning rights, values, citizenship). This is why the schools and all parties involved in education cannot evade their task of instilling the principles and values associated with human rights and democracy. They exercise it always, whether positively or negatively, consciously or unawares, because in all their actions, they transmit much more than the explicit content of the curriculum; they also convey values and attitudes, *models and behaviors*.

Even so, the role of the school has its limits because human rights instruction does not depend exclusively on formal education. Many other agents of society also educate by transmitting information and beliefs, values and models of behavior (including the family, the media, and social and political leaders). The process also requires a social order able to guarantee that people can enjoy the minimum conditions needed to be materially and symbolically included in society (food, shelter, work, health, and more). The lack of any of these factors, for whatever reason, seriously compromises the scope of action available to educational institutions, which find themselves unable to replace or reverse such deficiencies.

Nevertheless, schools can contribute substantially to the development of citizens knowledgeable enough to value human rights, live out their principles and act in their defense. Educational institutions must therefore cease to be seen as mere channels transmitting a single view of reality. They should become places where, based on *principles and methodologies consistent with human rights*, students acquire the knowledge, attitudes and skills they need to evaluate reality with an autonomous and critical spirit, and where different visions of the world are allowed to come together and be contrasted in accordance with democratic rules and ethical procedures.

Human rights education is present throughout the school and is clearly evident in the explicit curriculum, the null curriculum and the hidden curriculum. The explicit curriculum presents human rights as part of the curricular objectives and content. The null curriculum consists

¹⁴ Krautkopf, Dina (2006). Contributions to this document from the perspective of evolutionary psychology and the psychosocial development of adolescence. For more extensive discussion, see Appendix III.

of content that, for one reason or another, has been squelched or sidelined from the official curriculum. The hidden curriculum holds messages that derive from the school culture and the daily institutional and interpersonal relations among all members of the school environment, including relationships between the educational institution and the surrounding community of which it is a part -- families, the neighborhood and neighborhood organizations. Thus, it is not entirely accurate to speak of a school curriculum; it would be more correct to refer to the *different manifestations of the curriculum*.

If rights education penetrates the entire universe of the school, the task of keeping the message consistent is complex indeed and must cover all institutional levels. One of its most essential challenges is to incorporate human rights content expressly into the curriculum.

The school curriculum is the political expression of a consensus about the legitimate knowledge that should be available to everyone. The inclusion of any subject in the curriculum presupposes that it has been given value as part of the educational aspirations of society. If human rights are to be more than a mere formality, just another item in the course catalogue, content must be translated into plans and programs, textbooks, teaching methods, educational materials and grading systems. Most particularly, such subjects need to become a part of the training and education of teachers, who ultimately hold responsibility for building the real curriculum in their classrooms.

Over the past 15 years, human rights education has begun to take its place in the school systems of the Latin American countries, slowly but increasingly.¹⁵ It has been gaining ground in the school curriculum, especially in fields and courses in social sciences and, in other cases, as a crosscutting objective or theme used in the analysis of problems such as gender perspectives, ethnic and multicultural diversity, environment, health, sex education and education for democracy.¹⁶ A task that remains unfinished is to give the subject a more precise identity, providing content and specific guidelines that will guide the work of the school in this field. All this must, of course, respect the diverse types of educational systems, including the organization of the school year and the disciplines and curricular content in use in each country. The goal of this document is to make a substantive, specialized contribution to this task.

2.4. The goals of human rights education

To define human rights education in its broadest sense, the IIHR brings together principles found in relevant international documents, theoretical developments in the new discipline of Human Rights Pedagogy, and lessons learned from experiences in various parts of the world, especially Latin America – including the many experiences the Institute has conducted over its 25 years of educational activity in partnership with national, public and civil society entities.¹⁷

¹⁵ The scope -- and limits -- of this process of incorporation in the 19 countries signatory to the Protocol of San Salvador are reflected in the four previous editions of the *Inter-American Report on Human Rights Education*, a study that the IIHR has been carrying out every year since 2002. Past reports can be found at: http://www.iidh.ed.cr/informes_i_cont_eng.htm

¹⁶ See: *Second Inter-American Report on Human Rights Education. Development of school curricula and textbooks* (2003). IIHR, San Jose, Costa Rica.

¹⁷ Sections 2. 4 and 2. 5 are based on a document by the IIHR Education Unit (2004), *La dimensión pedagógica de la educación en derechos humanos. El modelo educativo del IIDH*, and work by Ana María Rodino (2001, 2003 and 2006).

The final goal of human rights education is to build societies that do not trample on human dignity.

It is not enough to report or punish abuses after they occur; they need to be prevented. Only as people learn to see themselves as full subjects of rights will they be able to exercise and defend these rights and, at the same time, respect and defend the exercise of rights by others. Human rights education is a means to promote such recognition and defense, and therefore, a *tangible instrument for preventing human rights violations*. At the same time, it fosters a peaceful and democratic coexistence that with each passing day grows more respectful of individual life and freedom, more inclusive, egalitarian, more just and supportive of each and every individual – in short, more humane. Seen in this light, it also becomes a powerful *engine of individual and social transformation*.

As it works toward this higher end -- *the common standard of achievement for all peoples and all nations*, in the words of the Preamble to the Universal Declaration -- human rights education pursues a number of simultaneous goals that are consistent with the multidimensional nature of the very concept of human rights.¹⁸ Every program that seeks to educate in human rights is guided by these general purposes, within which it designs its own objectives, defines its target group and determines the setting in which it will work. These purposes define the horizons of the educational task and must never be forgotten at risk of losing direction altogether.

Purposes of human rights education

Ethical	Instill universal values that sustain the dignity and rights of persons.
Critical	Teach skills for analyzing and evaluating reality according to the parameters of human rights values and standards. Teach students to take a critical view of themselves and the surroundings in which they live and work, from the nearest and most immediate to the most distant and mediate.
Political	Elicit an active commitment to change conditions of reality – whether individual or social – that hinder the effective exercise of human rights. Train students to envision necessary social changes and bring them about.

Thus, human rights education is an ethical, critical, political undertaking situated in real, concrete settings, and at the same time, striving to build desirable situations.

It could be more accurately called “education *in* and *for* human rights and life in democracy.” Although common usage has favored a shorter name, the full expression clearly denotes that the purpose is to train students up *in a philosophy* -- the recognition of human rights. It serves *the concrete practice* of action and relationship among subjects who respect one another as equals in dignity and rights and who behave autonomously, critically and responsibly, guided by principles of ethics and solidarity.

¹⁸ Cfr. Section 2. 2 of this document.

2.5. The content of human rights education

Selecting content for any particular human rights education program means putting “flesh” on the conceptual skeleton defined by these educational purposes. The process needs to consider several different *levels of content* that can be visualized metaphorically as successive layers of increasing specificity. Here we will identify at least three of these levels, identifying them simply as “macro,” “meso” and “micro” content.

- The most general, all-encompassing level is called ***macro-content***; it is made up of the broad groups of components that are essential for this type of education. Human rights learning calls for many different kinds of components (cognitive, affective and procedural or pragmatic) in response to the integrated and multidimensional nature of both the object of knowledge (human rights and life in democracy) and the purposes being pursued (ethical, critical and political).
- The second category, ***meso-content***, provides an initial breakdown of specific content that gives meaning to the classes or categories defined at the macro level. This is the realm of specific knowledge, being built in the present by the disciplines that pertain to our object of inquiry – knowledge that is always provisional and constantly evolving. It is the category that contains all knowledge accumulated through history, the broad thematic pillars, the concepts, the history of disciplines, the arguments and controversies of scholars and researchers, the dilemmas and quandaries, the scales of values and their tensions, and the operational skills demanded by the practice of these knowledges.
- Finally, ***micro-content*** is the level of greatest specificity and detail, selected according to the particular qualities of each educational setting (national and local) and the concrete subjects of education, analyzed with the greatest possible degree of individualization.

The latter two levels of content, regardless of their specific details, must not constitute mere juxtaposition or summation of information. Instead, they must form a web of well articulated meanings, organized in such a way as to lead participants through the educational process. These participants, always situated in specific time and space dimensions, can then come to grasp and give their own meaning to the field known as human rights and democracy.

The ***macro-content*** of human rights education encompasses three levels or categories of content that, while differing in nature, are all equally important and mutually complementary:

- ***Information and knowledge*** on human rights and democracy.
- ***Values*** that uphold the principles and standards of human rights and democracy, as well as ***attitudes*** that are consistent with these values (or ***predispositions***, as they are known in the human rights education literature), and
- ***Skills or capabilities*** for effectively putting the principles of human rights and democracy into practice in daily life.

This is a **holistic** approach to human rights education, systematically incorporating different dimensions of a complex object -- *human rights* -- that mirror the dimensions of the person who is the *subject of these rights*. Thus, macro-content can be visualized from two related and inseparable perspectives, two sides of the same coin:

- Seen from the perspective of the object of knowledge, macro-content refers to the many dimensions of the concept of human rights, just as it was (and continues to be) constructed

by society over the course of human history, that the educational process seeks to reconstruct and thus understand (see Section 2.2).

- From the perspective of the subject or recipient, macro-content refers to the dimensions of the human being that the educational process seeks to engage and mobilize.

Information and knowledge	Values and attitudes	Skills or capabilities for action
According to the object of knowledge (HR as a social construct): Historical, socio-political and regulatory dimensions	According to the object of knowledge (HR as a social construct): Axiological and ethical dimensions	According to the object of knowledge (HR as a social construct): Practical, individual and social dimension
According to the cognizant subject: Cognitive dimension	According to the cognizant subject: Affective and moral dimensions	According to the cognizant subject: Pragmatic or procedural dimension

Any particular program that aspires to educate in human rights (whether formal or non-formal, and for any group of recipients) must design and conduct processes that will facilitate teaching-learning in these three categories of content, using methods that are consistent with the specific nature of each one.

The macro-curricular framework we are introducing (and the table of meso-content that we propose below for working with students from 10 to 14 years of age) collects, develops and implements concepts and guidelines taken from a number of important international documents. These include: the *Declaration and Program of Action* of the Vienna World Conference on Human Rights (1993); the *Declaration and Guidelines for the United Nations Decade for Human Rights* (1995); the report “*Learning: The Treasure Within*,” produced by a UNESCO commission under the leadership of Jacques Delors (1996)¹⁹, and the *United Nations World Program for Human Rights Education* (2005-2007).

The following table displays in greater detail the content of each component or category of macro-content.

¹⁹ Note that the categories of macro-content correspond to the educational objectives of “learning to know,” “learning to be,” “learning to do” and “learning to live together,” recommended in the Delors report.

Macro-content of human rights education

Information and knowledge	Values and attitudes	Skills or capabilities for action
Teaching comprehensive handling of: Concepts: categories of analysis, principles, standards, logic of argumentation, confrontation of ideological positions, etc. History: origin, evolution and landmarks in the recognition and effectiveness -- or breach -- of human rights, democracy and rule of law in the world, the region and the country: content, background, influences, protagonists, results, effects, consequences, etc. Legal provisions: human rights instruments, international and regional documents of different kinds and varying legal effect, national legislation, etc. Institutions: forums for protection of national, regional and universal rights; structure, function, procedures, etc.	Instilling an appreciation and willingness to act in accordance with the universal principles that underpin the dignity and rights of persons. The central core of values is set forth in human rights instruments developed and upheld by the international community: • <i>Life and personal safety</i> • <i>Human dignity</i> • <i>Identity</i> • <i>Freedom and responsibility</i> • <i>Equality and freedom from discrimination</i> • <i>Justice and equity</i> • <i>Solidarity and cooperation</i> • <i>Participation</i> • <i>Pluralism</i> • <i>Human development</i> • <i>Peace</i> • <i>Security</i>	Development of skills necessary for the full exercise of human rights and the practice of democracy: • For critical thinking • For communication and effective argumentation • For participation and cooperative work

In summary: to educate in human rights is to develop the **knowing**, the **wanting** and the **being able to act** for the defense of human rights and democratic principles. It is a task that should mobilize the intellect, feelings and will -- a comprehensive task for comprehensive human beings.

2.6. Principles for selecting specific content ²⁰

Massive volumes of content are available on human rights and democracy. Specific subjects need to be selected very carefully to guarantee effective teaching for the particular group and setting in question. All educational endeavors grapple with this issue, but it becomes particularly difficult when content is novel or especially complex or when its knowledge fields, visions and methods derive from numerous and diverse disciplines – in this case, philosophy, sociology, psychology, history and law, to name only the most obvious. Results may be as diverse as the settings for which they are considered.

However, even beyond the broad possibilities for diversity, when specific content is selected, educational programs must never lose sight of the comprehensive, indivisible nature of human rights. Abraham Magendzo²¹ proposes three overarching principles to make sure this requirement is met:

- **Principle of social historicity:** knowledge of human rights is a knowledge that exists in a historical and social context, subject to change and with connotations that vary across time and space. For example, human rights resonate today in ways that are different from 50 years ago, just as the problems involved are different and the contexts in which they occur have changed. If we hope to be relevant and meaningful to students, contextual historicity is a critically important yardstick.
- **Principle of reconstruction of knowledge:** The rationale of human rights knowledge is built on the personal and collective experience of its learners; they reconstruct it for themselves as they attach its meaning and order to their own experience. The most desirable curricular content would equip students to develop more and better significance to apply to their own development, their experience and their preconceived ideas.
- **Principle of integration:** along these same lines, it is preferable to select content that will help students more easily interrelate concepts gleaned from different areas of knowledge and apply them to their own lives and experiences. The idea, then, is to help students build a systematic, progressive web of meanings that reflect the interwoven nature of human life itself.

These principles can be implemented successfully in selecting and organizing meso- and micro-content for any human rights education program. First, however, it is necessary to think about the particular features this content will acquire in a school setting.

2.7. Characteristics of specific content in human rights education

Curricular content in schools and in teacher training coincides largely with knowledge of traditional disciplines (mathematics, biology, history, geography, etc.) that already have conceptual and methodological frameworks validated by specialists and commonly used in teaching.

Even so, human rights is a field of knowledge whose content is quite different from that of other kinds of knowledge. This point bears remembering at all times: when deciding how best to fit human rights into the curriculum, when selecting teaching methods and techniques, and when

²⁰ Sections 2.6 and 2.7 essentially follow the same lines as the Rosa Klainer and Mabel Fariña document (2006).

²¹ Magendzo K, Abraham, *Currículo, escuela y derechos humanos. Un aporte para educadores*. PIIE and Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 1989. Pg. 28-35.

considering the implications for teacher training. The following discussion covers some of the relevant features of this content:

- ***Multidisciplinary and polysemous***

Human rights content is made up of concepts that hold many different meanings and are subject to debate because they derive from multiple disciplines (philosophy, social science, law, political science, and the like) and because, even within each discipline, they can be interpreted from different theoretical perspectives. Teaching of this kind necessarily faces certain pitfalls, such as taking a strictly formal approach to the concepts and emptying them of real-life content, or reducing them to a mere confrontation of conflicting opinions or simply offering comments on episodes from real life, depriving the lessons of their essential validity as a public venue for building knowledge. In order to prevent this from happening, education programs should consider a variety of approaches and theories that educators need to understand and introduce into their teaching.

At the same time, because the concepts can take on new meanings and be applied in real-life conflict situations, they inevitably mean taking positions that must be based on rational arguments, valid information and theoretical references.

- ***Tensions and conflicts***

Conflict is inherent to human rights material. In theory and in reality, tension arises between freedom and equality, public and private interests, the common good and the individual good, freedom and order. The reason for this ever-present conflict is that in issues involving human rights – such as freedom, democracy, decent living conditions, exclusion, and the like – diverse interests and visions come into play, many of them contradictory.

In real society, the individual exercise of rights produces profound tensions. The right to move about freely is hindered when large numbers of people hold demonstrations. The right of private establishments to control admission clashes with the right to freedom from discrimination. When workers occupy a factory that is about to close down, asserting their right to work, they simultaneously challenge the owners' property rights. Workers are granted the right to form unions, but the breadth of action by these unions is regulated. The right to freedom of expression and free access to information is restricted for reasons of security. The examples are innumerable, as are the situations where rights conflict; it happens daily, and not only in authoritarian societies.

So it is easy to understand that the handling of these issues in the classroom triggers conflict. Teachers often find themselves asking difficult questions: What are the limits on democratic respect for opinions in a classroom setting? What can be done when unfair situations occur in school? How should potentially controversial issues be handled? Can such subjects be taught without taking any particular ideological stance? Could teachers get themselves into trouble if they express their own positions?

Questions such as these remove teachers from the safe place of validated, unambiguous knowledge, forcing them to take a responsible position as people confronted with reality. Avoiding the problem is not the answer. Conflict is an inherent part of rights; attempting to eliminate it simply denies the human dimension of rights, reducing them to empty legal rhetoric. It would also deny reality.

Recognizing the conflict that attends human rights teaching in the classroom setting does not mean turning away from the principles of human rights or framing them as something that

is subject to opinion. Quite the contrary, it means that teachers must challenge their students (and themselves) to question their previous opinions and ideas about reality and examine them through the lens of human rights knowledge. As different interpretations of reality are shared, along with their justifications and consequences, all individuals will become more aware of their own positions and will come to understand society better, give it meaning, and behave responsibly.

- ***The historicity of the concepts***

All concepts that are central to human rights teaching (citizenship, state, democracy, etc.) are historical constructs still open to redefinition and whose meaning can change in different social settings. Understanding the historical evolution of ideas and facts does not mean ignoring the universal nature of the principles they embody, or ignoring the fact that human rights form an indivisible whole. Instead it means that each item of information and each concept is contextualized or placed within the social and cultural world from which it arose and that gives it meaning. Today, the words “free man” or “equality” do not mean what they did in the 15th or 17th centuries. Nor can racial prejudices be understood without examining the societies from which they spring. The establishment of human rights law cannot be explained while ignoring the struggles that produced it.

It is not enough to incorporate human rights history into the explicit curriculum. Understanding historicity means viewing content through the lens of comprehensive human beings who form part of a specific society and are able to transform it (and be transformed). This same lens lies at the very heart of human rights.

- ***Principles and social reality***

Human rights are a part of every social situation, from the most pedestrian all the way to full-blown international conflicts, especially when reality reveals practices that are inconsistent with the principles of human dignity. As it happens, reality does not behave and is not organized in accordance with these principles, because the two belong to different orders. So why are principles of any use? It is only because human rights exist and have acquired social legitimacy that breaches can be reported and reality changed.²²

Principles and concepts attach to reality in many ways: they serve as tools to analyze, evaluate and judge social situations; they legitimize action in defense of human rights, and they inspire the texts of positive law (covenants, conventions, laws, etc.) that in turn can be used to analyze, judge and make concrete decisions on particular social situations.

This is why human rights are a body of conceptual knowledge that has its roots in reality and culminates in action. Indeed, the above discussion on the purposes of human rights education stated that human rights are a yardstick for critiquing the present order, guiding the regulatory framework and creating ways to intervene in the social world; they restore the value of learning to coexist and work with others.

Human rights education must begin by questioning reality. This includes taking a new look at the way school culture operates and at the needs the community and students express. This is the premise that should underlie human rights education at all levels, from the time the curriculum is designed and plans, programs and materials are developed, all the way to the day-to-day work of teachers in the classroom.

²² Audigier, François and Lagelée, Guy (1996). *Education civique et initiation juridique dans les collèges*. Institut National de Recherche Pédagogique. Nancy. Pg. 14.

- ***Social representations***

The notions involved in human rights have certain disciplinary and theoretical meanings; they also have varying meanings in the realm of collective representations, or meanings that take shape at the crossroads of images, beliefs and values and are transmitted by the most diverse social agents (the family, the media, the surrounding community, peer groups, and the like).

In order to address human rights education, the peculiar kinds of collective social manifestations in our countries today need to be considered, remembering that reality confronts young people with many contradictions between words and practice. These scenarios (local, national or international) have no shortage of corrupt actions protected by law, including worsening standards of living in the name of greater efficiency, acts of violence in the name of democracy, or unfair competition in the name of equality or freedom.

The distance between the values we preach and the true meaning they acquire in daily practice produces attitudes and behaviors of skepticism, apathy, individualism, passiveness or a search for fragmented alternative identities.

Human rights, from the perspective presented here, must act upon social manifestations, denature them and challenge them, forcing students to ask themselves about things that may seem obvious, to question the reasons behind “habitual” or socially acceptable “common sense.” After students are so challenged, rational principles can be introduced for the purpose of producing new, fairer answers to social problems.

3. Curricular and methodological proposal for human rights education for children from 10 to 14 years of age

3.1. Table of suggested curricular content for each grade level and stage of development ²³

3.1.1. Introduction

This section, developed in accordance with the broad macro curricular framework described above, presents a table outlining suggested intermediate (meso-curricular) content for use in formal human rights education among children from 10 to 14 years of age.

Children in this age group are undergoing profound transitions -- in both their own development (moving from childhood into puberty) and their placement in the educational system (moving from elementary to secondary school and adapting to changes in organization, curriculum, teaching styles, peer group, and so forth). The proposal contains two broad sections. The first covers children from 10 to 12 years of age; the second, from 13 to 14 years. This distinction is based on the most significant changes taking place in their personal development. Not coincidentally, these changes coincide with a major shift in the educational institutions they attend as they complete their elementary education and move into secondary school. A more extensive discussion of the transformations in this stage of human development can be found in Appendix III.

This table serves as a **minimum template of essential content** for human rights education **relevant to** the hemisphere's great problems and needs in this field, and **adapted** to the interests of the targeted age group. Because it is a meso-curricular proposal, it cannot be applied blindly to any particular educational system or program. It must be preceded by the development of a detailed grade-by-grade micro curriculum reflecting the characteristics of each specific teaching environment.

In other words, it needs to be:

- *adapted to each school grade and, even more, to each target cultural group* (for example, urban, semi-urban or rural groups; groups that are ethnically homogeneous or diverse; groups of Hispanic, indigenous or Afro-Latin American descent, to name only a few significant variables), and
- *fitted to the guidelines and content of each country's official complete curriculum* -- this means it must be consistent with content the students have received in years previous to the age targeted by this proposal (before age 10), and to material that will be taught afterward (after age 14, depending on the particulars of the official curriculum). ²⁴

²³ The following proposal follows the general lines suggested by specialists who met in Geneva in 1997 at the invitation of the United Nations High Commissioner for Human Rights to discuss gradual introduction of human rights concepts among children of different ages (see Appendix II, "Familiarizing children with the concept of human rights. A step-by-step approach"). The table, developed by Ana María Rodino, combines input from various documentary sources, especially IIHR-UNESCO (1999); Ana María Rodino (2003); IIHR, *Second Inter-American Report on Human Rights Education* (2003); Rosa Klainer and Mabel Fariña, (2006) and OXFAM (2006). It was subsequently evaluated by a number of people, including experts in human rights education and teachers, who enriched it with their own suggestions.

²⁴ Notwithstanding further details that will be explained in the following section (3.2), a table of intermediate level content such as that suggested herein must also be *adapted to the national educational system's particular approach for incorporating human rights education*. For example, if the decision is made to incorporate it using the *discipline-based approach* (assigning a specific slot in the curriculum), the content suggested here would need to be concentrated under a single subject or part of a subject. If the *cross-cutting approach* is adopted instead, the content suggested herein is distributed among other academic subjects or institutional mechanisms, including extracurricular activities.

The table provides a detailed breakdown of the particular content that gives concrete expression to the broad categories of components (macro components) of human rights education as described above: **knowledge, values and attitudes**, and **skills or abilities**. As was explained, a curriculum that considers these categories as equal and mutually complementary takes a **holistic view** of human rights education.

The table includes two other sections as well. They are not categories of additional content, but instead provide further information for curriculum designers, teachers and producers of educational materials. The first is introductory in nature and sets out broad educational **objectives** for working with the targeted age group.

The final section is labeled **real-life problems and situations**. Reflecting another way to organize content, it is particularly suited to the more traditional approach first used to set up educational programs in this field: the problem-centered approach that focuses on cases or situations of conflict found in the global or local environment.²⁵ This is not the approach used here, as it places certain constraints on promoting comprehensive education in and for the practice of human rights and democracy, especially for educating students in human rights standards, international principles and their historicity. Nonetheless, the curriculum will be enriched if it includes discussion of certain problems, situations or concrete issues drawn from real life in the school setting. Well selected situations or issues appropriate to the ages and interests in the classroom will motivate students, attune them to real problems and help them understand different perspectives of the facts. Such topics can be most useful for organizing participatory and group activities inside and outside the classroom. The proposal therefore includes suggestions for using this approach.

Finally, note that the proposal can be presented -- and therefore read -- in two different ways. One is to begin with the headings given in the curriculum table (objectives, knowledge, values and attitudes, etc.) and display parallel descriptions of how they can be developed in the two different groups: pre-adolescent (10 to 12 years) and adolescent (13 to 14 years). Another is to separate the two different groups and display the full curriculum for each developmental stage. Both are equally logical and useful. This section is presented according to the former approach, showing how the curricular objectives and content must grow progressively from one stage to the next. The second type of presentation can be found in Appendices IV and V.

.

²⁵ For descriptions and differences in the various means of teaching this subject, including the problem-centered approach and the holistic approach, see Reardon, Betty A. (1995), *Educating for Human Dignity*, pp 1-12.

3.1.2 Objectives

O B J E C T I V E S	STAGES OF DEVELOPMENT and GRADE LEVELS	
	Preadolescence: 10-12 years Final grades of elementary school	Early adolescence: 13-14 years Beginning grades of secondary school
	<i>By the end of this stage, students should be able to:</i> ○ See themselves as worthwhile, valuable people and as "rights holders" on an equal footing with all other people. ○ Distinguish among wants, needs and rights. ○ Understand the concept of human rights in its dual dimension -- ethical and legal -- and identify in general terms the rights enshrined in the Universal Declaration and the Convention on the Rights of the Child. ○ Understand that the exercise of rights must entail responsibilities. ○ Understand and adopt a sense of social responsibility.	<i>By the end of this stage, students should be able to:</i> ○ Identify and understand all types of human rights (civil, political, economic, social, cultural and collective), including the specifics of each one and the indivisible nature of them all. ○ Understand the interaction between human rights, the rule of law and democratic governance. ○ Understand in general terms the existence of mechanisms and institutions for protecting human rights and for the comprehensive protection of children and adolescents in national and supranational jurisdictions. ○ Understand the moral and social imperative of respecting the human rights of others. ○ Evaluate their own attitudes and everyday behaviors using parameters of human rights and democratic principles, and learn to behave in consonance with them.

3.1.3 Information and knowledge

I N F O R M A T I O N A N D K N O W L E D G E	STAGES OF DEVELOPMENT and GRADE LEVELS	
	Preadolescence: 10-12 years Final grades of elementary school	Early adolescence: 13-14 years Beginning grades of secondary school
	➤ Key concepts: ○ Human dignity ○ Human rights ○ The rights of children and adolescents ○ Society and culture ○ Cultural identity ○ Equality and freedom from discrimination ○ Democracy ○ Government ○ Law ○ Environment ➤ Conceptual developments: <i>The human person and the rights of persons.</i> The person and human dignity. Human dignity as the foundation of human rights. Concept of human rights. Human rights as ethical principles, legal provisions and the ideal for coexistence with justice. <i>Human rights and children's rights.</i> Implications of <i>human rights</i> as a legal concept: a) <i>subjects</i>, or holders of rights; (b) specific <i>objects</i> addressed in international or domestic legal provisions, and (c) legal guarantees of protection. Children's rights. Rights established in the Convention on the Rights of the Child (1989) and an overview of human rights established by consensus in the Universal Declaration (1948). <i>Society and culture.</i> Human coexistence. Society and culture. Cultures and cultural identity. Factors in the formation of a culture (ethnic identity, language, traditions, nationality, peer groups, communications media, generations). Cultural diversity as a source of wealth for the human race and for society. Introduction to cultural diversity in the world, the Americas and the country. <i>Equality and difference. Discrimination.</i>	➤ Key concepts: ○ Human rights are universal and indivisible ○ Civil and political rights; economic, social and cultural rights; collective rights ○ Democracy and the rule of law ○ Sustainable development ○ National and supra-national protection of human rights ○ National and world citizenship ➤ Conceptual developments: <i>Introduction to human rights doctrine.</i> Characteristics of human rights: universal and indivisible. Vocabulary of human rights (declaration, convention, covenant, protocol, resolution, recommendation, law, guarantee, etc.). <i>Specific rights:</i> <i>Civil and political rights</i> ○ Right to life ○ Prohibition against torture ○ Prohibition against slavery and forced labor ○ Freedom and personal safety ○ Right to privacy ○ Right to marry and form a family ○ Right to nationality ○ Right to property ○ Right to juridical personality ○ Equality before the law ○ Freedom of thought, conscience and religion ○ Freedom of opinion and expression ○ Freedom of assembly and association ○ Freedom of movement ○ Freedom to participate in public affairs: right to elect and be elected <i>Economic, social and cultural rights</i> ○ Right to a decent standard of living: food, housing, health care and social services. ○ Right to social security ○ Right to work ○ Right to just conditions of work

I N F O R M A T I O N A N D K N O W L E D G E	Concept of equality. Equality and difference. Legitimate and illegitimate inequalities. Discrimination. The origin and effects of discrimination. Types of discrimination: by sex, age, race, ethnic origin or nationality, religion or ideology, economic status, culture, disability, sexual orientation. Prejudice and stereotypes. <i>Environment. Care and responsibility for the environment.</i> The planet as the habitat of the human race. Relationship between people and their environment. Renewable and non-renewable natural resources. Irrational exploitation of natural resources and depredation of the environment: global impact and consequences for human life. Rational use of natural resources. ➤ History: <i>Introduction to the history of human rights as a conquest.</i> Recognition of individual rights as a rein on the power of absolute authority. Background in antiquity and the Middle Ages. Development of the modern concept of human rights. Philosophical, political and legal foundations.	○ Right to form and join trade unions ○ Right to education ○ Right to information ○ Right to take part in cultural life and to enjoy the benefits of scientific progress ○ Right of children and adolescents to participate in society <i>Collective rights</i> ○ Right to development ○ Right to a healthy environment ○ Right to have access to natural and cultural values, including the common human heritage <i>Power and legality</i> Power. Types and spheres of power (political, economic, social, cultural, family, institutional). Distribution of power in society. Conflicts. Means to regulate and limit power. Abuse of power. Legality and legitimacy in the exercise of power. <i>The State and rule of law</i> Concepts of the State and historical contexts in which they developed. Functions of the State. Rule of law. Forms of representation. Suffrage. Types of citizen participation and organization in democracy (political parties, labor unions, cooperatives, social organizations, etc.). <i>Democracy and development. National and world citizenship</i> Decent living conditions. Inequality within society and between societies. Factors that produce economic inequality and social exclusion -- locally and globally. Relationship between human rights, democracy and development. Development as a practice of citizen freedoms and capacities (Amartya Sen). Economic and social development -- locally and globally. Interdependence and globalization. Sustainable development. ➤ History: <i>Digging deeper into the history of human rights.</i> History and context of successive human rights developments in the 20th and 21st centuries (e.g., the "Cold War" and the two 1966 covenants -- civil and political rights and economic, social and cultural rights; suffragists, the feminist movement and women's rights; indigenous movements and the rights of indigenous peoples, etc.).
--	--	---

I N F O R M A T I O N A N D K N O W L E D G E	<i>The Universal Declaration of Human Rights (1948).</i> Background, influences, importance. Signatory countries. Rights defined in the Universal Declaration. American Declaration of the Rights and Duties of Man (1948). <i>Landmarks and protagonists in the battles for human rights.</i> Key moments in the parallel history of human rights in the universal sphere and in this hemisphere. Individuals who stand out for their defense of human rights in the world, in the hemisphere and in each country (examples in the Americas: Fray Bartolomé de las Casas, Tupac Amaru, Eleanor Roosevelt, Monsignor Arnulfo Romero, Rigoberta Menchú). <i>National and New World history from the perspective of human rights, cultural diversity and gender.</i> Teaching national and regional history (according to historical periods set in the official curriculum for each grade level) with a human rights perspective, also including (a) the history and culture of indigenous and Afro-descendant populations, with an emphasis on ethnic groups that make up the national population and (b) gender perspective. ➤ Legal norms and institutions: <i>Democracy.</i> Democracy as a political system. Characteristics. National institutions of democracy. The branches of government. Organization and operation. Democracy as lifestyle and culture. Principles of democratic coexistence in daily life. The law. Equality before the law. Due process. <i>Introduction to systems for the protection of human rights.</i> Protection of human rights at the national level. Human rights in the national Constitution. Institutions that defend rights in the national legal system of each particular country: common courts,	<i>Racism, sexism, xenophobia and other forms of discrimination--in history and today.</i> Roots and historical manifestations of racism, sexism, xenophobia and other forms of discrimination. Consequences for individuals and for society. Ethnocentrism. Massive human rights violations produced by discrimination (segregation, the Holocaust, apartheid, ethnic cleansing). Modern manifestations of discrimination in the country and in the local community. Legal, social and educational resources for fighting discrimination. <i>National, New World and universal history from the perspective of human rights, cultural diversity and gender.</i> Continued instruction on national, hemispheric and universal history (according to historical periods set in the official curriculum for each grade level) with a human rights perspective, also including: (a) history and culture of indigenous and Afro-descendant populations and the world's other peoples, ethnic groups or cultures traditionally absent from official, Euro-centrist history; and (b) gender perspective. <i>Human rights in the recent history of Latin America and the country</i> Cases of massive human rights violations in this hemisphere and in the country. Dictatorships and political repression. Processes of remembrance, justice and redress: "Never Again." Becoming more attuned to problems with the current state of human rights in the hemisphere and the country. Obstacles to effective exercise of human rights (poverty, exclusion, corruption, domestic and social violence, insecurity, organized crime, etc.). ➤ Legal norms and institutions: <i>The democratic system and national institutions.</i> Development of the concept of democracy. The State and civil society. "Good governance:" transparency, responsibility and accountability. National government and local governments. Organization and functioning of local government. <i>Democratic, national and world citizenship</i> Concept of citizenship. Makeup of the country's citizenry: diversity in the national population. Being a "good citizen:" rights and responsibilities. Political participation by citizens
--	---	--

I N F O R M A T I O N A N D K N O W L E D G E	constitutional courts, electoral courts, the Ombudsman, etc. <i>International cooperation organizations and the promotion of rights:</i> United Nations; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization -- UNESCO; United Nations Children's Fund -- UNICEF <i>Democratic participation in the schools.</i> Organizations for student participation. Family participation in the schools.	and non-citizens. Mechanisms and procedures of participation, in national and supra-national settings. Political parties and civil society entities. Nongovernmental organizations. Principle national and international NGOs defending and promoting human rights. Media. <i>Human rights in the domestic system.</i> Identification of international and regional human rights instruments that the country has ratified. Legal status. <i>International human rights law.</i> Digging deeper into legal protection of human rights: supranational standards, instruments and systems. How international human rights provisions are created and ratified. Responsibility of signatory States. Covenants and conventions: general (Covenant on Civil and Political Rights and Covenant on Economic, Social and Cultural Rights) and for specific populations (children, women, refugees). The Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women and the Inter-American Convention on the Prevention, Punishment and Eradication of Violence against Women. <i>International system and regional systems for human rights protection.</i> The United Nations System. High Commissioners (UNHCHR, UNHCR); specialized commissions and special rapporteurs. The OAS System: the Inter-American Commission and Court. Organization and functions. Reference to European and African regional systems.
---	--	--

3.1.4 Values and attitudes

V A L U E S A N D A T T I T U D E S	STAGES OF DEVELOPMENT and GRADE LEVELS	
	Preadolescence: 10-12 years Final grades of elementary school	Early adolescence: 13-14 years Beginning grades of secondary school
	➤ Values: ○ Life and personal safety ○ Identity and self-esteem ○ Human dignity ○ Freedom ○ Responsibility ○ Equality / freedom from discrimination ○ Coexistence and cooperation ○ Justice ➤ Attitudes: We value human life in all its dimensions: physical, psychological and social. We respect the physical and psychological safety of persons and reject any aggression against it -- whether to ourselves or others. We see ourselves as worthwhile, unique and important. We recognize others as individuals different from ourselves, but equal in value, dignity and rights. We understand that differences among people make life in school and in society richer and more interesting. We are learning to respect legitimate differences among people and to value diversity. We reject unfair inequalities between people and discrimination. We feel empathy toward others, especially their feelings and sufferings -- locally and globally. We seek to be fair in our relationships with others.	➤ Values: ○ Solidarity ○ Local and global empathy ○ Participation ○ Pluralism ○ Equity ○ Human development ○ Peace ○ Security ➤ Attitudes: We are sensitive to the needs and rights of others. We are concerned by injustice and inequality in relations among people and in society as a whole. We are willing to take action that will remedy situations of injustice, inequality or disrespect for our own rights and those of others. We respect all people's right to have their own point of view. We are open to other opinions and we try to understand them instead of rejecting them out of hand. We increasingly value the act of thinking and deciding with intellectual and moral autonomy. We value peaceful, constructive coexistence with others -- locally and globally. We are willing to find rational solutions to conflicts that arise in our personal, school and community environments. We believe that participation -- both individual and collective -- can make changes in society.

V A L U E S A N D A T T I T U D E S	We are learning to be responsible for decisions we make freely, and to assume the consequences. We are learning to cooperate willingly with others and to perform volunteer work, at school or in the community. We take an increasing interest in public events and problems: local, national and world. We take an interest in the environment and feel responsible for the use of natural resources.	We demand justice and equality in all relationships -- for ourselves and for others. We are willing to participate increasingly in collective affairs and matters of public interest -- locally and globally (become informed, express our opinion, seek other opinions, join community and civic activities, etc.). We increasingly take a stand on public problems -- local, national and global. We are concerned for the effects that our own life style may have on other people and on the environment. We care for and promote the care of natural resources out of respect for the needs and rights of those who live today and of future generations.
--	---	---

3.1.5 Skills or abilities

S K I L L S O R A B I L I T I E S	STAGES OF DEVELOPMENT and GRADE LEVELS	
	Preadolescence: 10-12 years Final grades of elementary school	Early adolescence: 13-14 years Beginning grades of secondary school
	➤ For critical thinking ○ Distinguish between facts, inferences and personal opinions. ○ Detect bias, prejudice and stereotypes in our own and others' opinions. ○ Recognize the existence of different points of view. ○ Learn to "read" codes used in the media. ➤ For communication and effective argumentation ○ Listen carefully to others, seeking to understand and retain their messages. ○ Read with understanding various types of age-appropriate informational, argumentative and expressive texts. ○ Expound, verbally and in writing, various types of information (facts, abstractions, opinions, feelings, etc.) in an orderly and clear fashion, seeking to be understood by listeners/readers. ○ Dialogue. ○ Seek and select evidence to support arguments.	➤ For critical thinking ○ Make decisions based on information. ○ Understand the logic underlying other points of view. ○ Identify the perspectives and interests of other members of society in situations of conflict -- historical and current, local and global. ○ Interpret situations of injustice, discrimination and exclusion in terms of the principles and standards by which they must be reported and corrected. ○ Critically analyze messages in the media -- especially on subjects involving human rights and democracy. ➤ For communication and effective argumentation ○ Construct oral and written messages of increasing complexity for different recipients. ○ Read different types of text, of increasing complexity, with a high degree of understanding. ○ Prepare messages using different media (oral, written, graphic, sound, photographic, etc.) to disseminate, promote and defend human rights and democratic principles (e.g., for the media, to petition authorities, to distributed in the school or community, etc.). ○ Gather information and investigate real-life problems and situations.

S K I L L S O R A B I L I T I E S	○ Begin to organize arguments to present a well reasoned case in any discussion, both inside and outside the classroom. ○ Begin to use resources of rational argumentation in discussions on matters of human rights and democracy. ➤ <i>For participation and cooperative work</i> ○ Make well-reasoned choices and recognize the consequences of our choices. ○ Work in a group, making constructive contributions to the common objective. ○ In group work, facilitate constructive dialogue and address differences of opinion using negotiation and compromise. ○ Care for persons, relationships and things -- both living and non-living. ○ Recognize situations of discrimination and injustice, both inside and outside the school.	○ Participate in debates, paying attention to the opinions of others and respectfully and clearly expressing our own. ○ Learn to develop or change our position by means of reasoned argumentation. ○ Convincingly present evidence to back up arguments and proposals. ○ Gradually incorporate the use of specific human rights and democracy vocabulary in oral and written communication. ➤ <i>For participation and cooperative work</i> ○ Organize into groups with others, exercising greater degrees of autonomy, to achieve common objectives and share tasks. ○ Begin standing up to points of view that justify and perpetuate inequality, authoritarianism and other violations of human rights and democratic principles. ○ Mediate and help find creative solutions to situations of conflict (negotiation), respecting both the diversity of interests and conditions, and the dignity of persons. ○ Become personally involved and make constructive contributions to the work of some entity for collective action in our school or community (student government, political grouping, volunteer association, organization for human rights training or promotion). ○ Begin to critically evaluate our own prejudices, relationships and practices of coexistence with others -- in the family, the school and the community.
--	--	---

3.1.6 Real-life situation and problems

R E A L L I F E S I T U A T I O N S	STAGES OF DEVELOPMENT and GRADE LEVELS	
	Preadolescence: 10-12 years Final grades of elementary school	Early adolescence: 13-14 years Beginning grades of secondary school
	- Developing self-esteem and learning to value our own personal, physical and psychological boundaries. The physical and psychological changes of adolescence. - Discrimination and prejudice, here and now. Who do we discriminate against? - Poverty, hunger and injustice in our country and in the world. How can we fight them? - The narrow view: ethnocentrism. - Selfish behavior: egocentrism and passivity. - Displacement and migration. Who immigrates into my country today? Who emigrates from my country today? How migrants feel about the receiving community. - Addictions: alcoholism and drug addiction. - Violence as manifested in different ways and places: in the home, school and community. Exclusion of young people, and the development of youth gangs.	- Self-esteem and taking care of ourselves and others. Recognizing the human sexual dimension. - Breaking the law: individual delinquency and organized crime. Are human rights also being violated? - Structural violence and manifest violence. What are the characteristics of each one? What is its impact on personal and social life? - Indifference to the collective good and "public welfare." Ignorance, apathy, cynicism. Corruption. How do all these affect the exercise of human rights? - Genocide and crimes against humanity (systematic practice of torture, forced disappearance, ethnic cleansing). How can we prevent them from recurring? - Colonialism / imperialism. - Poverty and inequality in Latin America, the world's most unequal region. - Economic and cultural globalization. What are the implications for the exercise of human rights -- opportunities and threats? - Environmental degradation. What kind of home are we leaving for future generations?

3.2. Modes and types of curriculum change²⁶

3.2.1. Human rights and democracy: knowledge and crosscutting practices

Human rights and the principles of democracy are present in every phase of human life and, therefore, in school life. They permeate the entire social setting, the school as an institution and the disciplines taught therein.

The school, as a social institution, is not the only member of society that transmits knowledge of human rights. Other active agents include the family, the media, political culture, youth cultures, and in short, the entire social setting. In today's world, this is more a challenge than a strength. The conditions of modern life contradict the values and practice of human rights, reducing them to mere discourse and thereby undermining the precepts that human rights hold out as patterns and standards of coexistence. Moreover, the school does not exist in isolation from the community or culture of its surrounding society. It is not a homogeneous institution. Student populations come from diverse socioeconomic and cultural backgrounds, and inside the school, they form different relational subsystems (Krauskopf, 2006).

Another sense in which human rights envelope educational institutions is that they permeate all arenas and practices, all subjects and their relationships. The school is a microcosm of daily coexistence where conflicts arise and are resolved using discourses and practices that generally reflect the principles of human rights and democracy. In this interplay of norms, behaviors and values, any contradictions between discourse and practice become readily apparent. Some specific mechanism needs to be selected for incorporating human rights issues into the curriculum, and this decision requires critical consideration of the full array of practices found in the school.

Moreover, human rights content is integral to all different areas of instruction, from social science to natural science. It is no easy task to pinpoint exactly what school subjects should add human rights material or to assign teaching responsibilities; this is why specific coverage and comprehensive evaluation of human rights learning can so easily become watered down.

Even though these difficulties are real, human rights education holds great potential as a common thread running through the entire curriculum and enriching education. It serves to focus and expand the educational value of all other school subjects -- traditionally taught in isolation -- and can lend unity to each school's overall program.

Human rights content not only introduces new material into the curriculum; more than that, it helps reformulate and integrate topics already present in the curriculum, approaching them from a new perspective. This can pose an extremely creative challenge for teachers, who may find themselves motivated to dig deeper into their single-discipline teaching approaches and to modernize their ways.

Admittedly, "everyone's responsibility" can easily degenerate into "no one's responsibility;" to prevent this from happening, the addition of human rights programs into the curriculum requires clear program design. Several different mechanisms are available, and this section will discuss two: the crosscutting approach and the specific approach. Even more important, any school that undertakes this challenge needs to adopt a specific organizational format. It must define explicit content suitable to the educational level of students, outline specific teaching objectives,

²⁶ This section follows the suggestions of Rosa Klainer and Mabel Fariña (2006) and includes contributions by Dina Krauskopf (2006).

allocate classroom time, recommend learning activities, introduce crosscutting designs, assign teaching responsibilities, decide what types of student participation will be elicited and design strategies for evaluation.

3.2.2. Types of curriculum enhancement

In general terms, there are two basic ways to begin introducing human rights and democracy education into the school curriculum: (a) the *cross-cutting mode*, penetrating all the activities and disciplines in the school, or (b) the *disciplinary or specific mode*.

There are different types of enhancement that can be used under either of these modes. The most common types are briefly described below. The first three pertain to the cross-cutting mode, while the third, applied under the disciplinary mode, creates a specific item on the curriculum.

1. **Specific themes or topics in other areas of the curriculum.** This method identifies certain themes or topics within existing curriculum subjects that lend themselves to analysis from the perspective of human rights principles and provisions.

Examples include: *History*, when teaching about struggles for human rights and for the rights of specific populations (women, children, indigenous peoples, other ethnic groups), warfare and peace processes, migration, etc.; *Civics* or *Life in Democracy* could include examination of the public square, the rule of law, political participation, wealth and the distribution of goods, discrimination, etc; *Language and Literature* could focus on uses of language, argumentation, discourse in the media, culture, language and cultural identity, intercultural communication, etc; *Creative Arts* can cover freedom of thought and expression, diversity of esthetic tastes, artistic expression of various cultures, etc.; *Science* can apply human rights to life science, education for health, sexuality, the means and ends of scientific progress, the environment and its protection.

2. **Special projects or workshops** on specific problems. A project is a short-term educational activity supervised by one or more teachers. It may take place within an individual school, as an interscholastic activity, or in conjunction with a community institution. Workshops can provide a useful platform for more in-depth discussion of the concepts of human rights. They are a vehicle for learning study procedures commonly used with this type of material and applying them to specific problems and contexts: case analysis, methods of conflict resolution, strategies of argumentation, debate. Workshops can be designed in response to concerns being expressed by students or present in specific schools or the surrounding community, or to address current events being covered by the media that are influencing public opinion. Older students respond well when allowed to choose topics of interest to them from a selection of themes. They tend to become more motivated and are more willing to participate when they can voice their own interests.

The curriculum table given above offers examples of possible topics for this age group, under the column “Real-life situations and problems.” Projects or workshops that develop human rights issues based on real-life situations and problems must always include the teaching and learning of human rights knowledge, values and attitudes, as well as specific skills and abilities.

3. **Daily situations as sources of learning.** This method seizes on experiences, cases or concrete situations experienced in a school or community as a point of departure for

teaching human rights topics. Group conflicts, institutional decision-making in the school, unresolved problems in the outlying community or news on external events often provide fertile ground for applying principles, developing guidelines for action and experimenting with forms of participation and organization. This type of teaching requires commitment by the entire team of adults working in the school (teachers and non-teachers alike) and casts a harsh light on the underlying implications (equality, equity, justice, etc.) of each subject and the overall institution. Such cases are more effective if one particular person is assigned to centralize and organize the work with each group, serve as a reference resource for students, and coordinate the work of teachers.

- 4. A specific item in the curriculum.** This type of approach develops human rights content as a *separate subject* or as a *substantial portion of an existing subject* with which it is considered compatible, such as Civics (citizenship or life in democracy) or social studies.

Proponents of this alternative claim that the curricular tradition of dividing studies into separate disciplines is so deeply rooted that any attempt to teach something outside these lines inevitably dilutes the content and blurs responsibility. By contrast, disciplines that are given status and position in the curriculum attract teachers interested in delving more deeply into their own specialization; this in turn can trigger the use of more advanced teaching methods, text materials and evaluation systems. Creating a separate slot in the curriculum for human rights offers a number of other advantages as well. For example, it clarifies priorities as to which teachers should be selected for specific training. These are the teachers that need to build skills in conveying human rights content in the classroom. They can also become key figures for centralizing, organizing and directing any cross-cutting activities that the school may introduce alongside the curriculum-based approach.

The curriculum modes as described here are not mutually exclusive. In fact, in order to preserve the comprehensive nature of human rights and conduct an effective training process, it would be best for *multiple approaches to coexist in a single school*. In this way, human rights topics are guaranteed a clearly defined place in the curriculum where they can be introduced and analyzed very specifically; and at the same time, the school can offer a cross-cutting approach that clearly highlights human rights issues and tackles human rights problems in many different spheres of human life (represented in the school by separate disciplines).

Human rights education and teacher training

When a human rights program is added to the curriculum, it should clearly identify what will be taught, who will teach it and what teaching tools will be used. In other words, a cross-cutting program names certain teachers to serve as pivots, while a discipline-based program assigns teachers to the newly created slots in the curriculum. The next step is to decide what background training they need and whether they have received such training,

In view of the cross-cutting nature of human rights material, all teachers should understand why human rights instruction is necessary and important. They will need to agree on certain central concepts and basic information that will provide a common standard for evaluating daily institutional practices. Certain teachers should develop more in-depth knowledge and be in a position to serve as resources or coordinators within the institution.

Faculty members specialized in teaching social sciences (such as history, philosophy, law) are already knowledgeable about human-rights related subjects and tend to have a natural inclination for this subject. Nevertheless, their training is generally geared to imparting knowledge of their specific discipline, and they may find it difficult to adopt the pluralistic perspective demanded by the multidisciplinary nature of human rights.

Those who have chosen other areas of knowledge (especially mathematics or natural sciences) may be very willing, but their knowledge of human rights has been acquired informally, through their own concerns and experiences.

If new curricular content is to be introduced in a meaningful way, cutting across other disciplines, teachers need to be equipped with information, conceptualization and working approaches they can use to re-signify the material in their particular subjects and lend them a human rights perspective.

Schools that create a specific curricular slot for human rights (separately or as part of another subject) will also need to provide specialized instruction on human rights to teachers who come from a variety of disciplinary backgrounds.

In short, human rights education can be incorporated truly and effectively into the school curriculum only in the presence of *training programs for practicing teachers* and the *inclusion of human rights in basic education for future teachers*.

Training programs should approach human rights precepts from a multidisciplinary perspective. They should impart teaching methods appropriate to each level of learning and offer instruments for analyzing the overall social setting and the environment in educational institutions where curriculum enhancement will take place.

Klainer, Rosa y Fariña, Mabel (2006)

3.3 Guidelines for a human rights education methodology²⁷

Any school that decides to implement a curriculum for human rights education needs to break away from certain pedagogical paradigms. Most of these paradigms, reflecting a legacy of authoritarian and vertical patterns that persist in the formal educational systems of Latin America, are built on models and practices incompatible with human rights. Unless schools make such a break, their efforts will not pass even the most basic test of effectiveness. This poses complex challenges. Teachers may need to rethink their work from the perspective of human rights while still keeping sight of the ultimate purpose of their educational endeavors, that is, to help their students develop the skills and abilities they will need to become citizens in democracy.

Human rights education lacks a monolithic, immutable, finished methodology, “but it does have an array of well-founded and tested pedagogical principles derived from the very nature of this knowledge -- simultaneously a way to be, live and coexist.”²⁸ Some of these principles are discussed below. While this list does not claim to be the last word, it can be considered a sufficient basis for re-creating and adapting an appropriate methodological model for HRE. Because many of these principles interact and dovetail, the model tends to be systemic. It would be unwise to pick and choose certain items while discarding others, without first considering their degree of interaction and interdependence.

These principles were implicit throughout the earlier chapters of this proposal, including the conceptual framework and the curricular tables. However, because they should be stated explicitly, this section will discuss their deeper meaning.

- **Human rights education is comprehensive.** This has several implications. First, from the subjective standpoint, the participants in education (students, teachers and any other member of the educational process) need to be understood as comprehensive beings, each one “a biological, psychological and social unit, and thus the bearer of intellectual, psycho-affective, socio-affective, organic and motor possibilities that must be addressed with equal intensity and attention.”²⁹ It is important to acknowledge each person’s individuality and appreciate the intrinsic value this implies.

The comprehensiveness of human rights, by definition, is also objective. This means that human rights education needs to be conceptualized as a normative system and practiced as a set of ethical principles, free from the artificial divisions that make certain norms more important than others. Instead, the infringement of any of these rights affects the system as a whole. Human rights doctrine does establish certain divisions based on the diverse degrees of development and the particular characteristics of certain rights, as well as differences in the respect for and protection of these rights. However, a methodology for human rights education needs to address them all equally and seek closer interaction and interdependence between civil and political rights and economic, social and cultural rights.

²⁷ This section is based on the vast experience the IIHR has acquired in the field of HRE as collected in texts, manuals, articles and reports. It also contains contributions from the document *Propuesta Marco para el Mejoramiento de la Educación en Derechos Humanos en América Latina* that the IIHR commissioned from Rosa María Mujica. Finally, it draws on references from a number of articles by Abraham Magendzo and Ana María Rodino. The text was compiled by Randall Brenes, Program Officer in the IIHR Education Unit.

²⁸ Rodino, Ana María (2003). “Educación superior y derechos humanos: el papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. Visión y propuestas para la región.”

²⁹ Mujica, Rosa María. Base document, Pedagogical proposal, pg. 26, IIHR.

This is accomplished not only through intellectual effort, but also and especially, through practical activities by which students can truly internalize this notion of human rights.³⁰

- **Human rights education is interdisciplinary.** Human rights comprise a highly complex body that cannot be appropriated or conceptualized under any single discipline. Legal analysis is a good start; but it needs to be developed alongside many other perspectives, including anthropological, sociological, historical, psychological, economic and any other type of analysis that will produce a better understanding of these rights. At the same time, this principle correctly encourages a conception of human rights education as a cornerstone of modern education, because it penetrates all fields of knowledge and it can (and should) be addressed in all subject areas, each one through its own specific lens. Human rights education thus becomes a hub that brings together many different fields of knowledge in the educational arena by offering a common ethical platform.
- **Human rights education is democratic.** Both doctrine and the analysis of real-world conditions point to a consubstantial relationship between democracy, rule of law and human rights. A methodological proposal for human rights education must offer resources by which to understand the practical consequences of this inter-relationship and find ways to express it in the daily life of every individual. Neither in content nor in practice can human rights education ignore issues of democracy. This means that teaching should focus on the political, social and legal facets of the democratic system and rule of law, and must also adopt practices inspired in these elements. The methodology should therefore include activities that will foster the internalization of democratic principles of coexistence and help students develop skills for political participation, dialogue and peaceful settlement of conflicts.
- **Human rights education is holistic.** Human rights education, contrary to common perception, suggests no discord between intellect and feelings. To the contrary, it is a careful combination of the two resulting from a consciously designed strategy to develop skills for solving ethical dilemmas and implementing behaviors, always consistent with principles that inspire human rights. Human rights education instigates an intellectual effort to understand many fields of knowledge, including laws and institutions. It also addresses the emotional side through a process of sensitizing individuals to daily transgressions of human rights, how they affect us all, and what role each person can play. Thus, human rights are more than mere knowledge; they are also the feelings that nurture action to strengthen the exercise of rights in daily life. In the words of Magendzo, “knowledge is much more than mere information, also incorporating relationship and behavior, feelings and actions, values and experiences developed in connection with human rights.”³¹
- **Human rights education is deliberate.** The human rights education methodology is neither fortuitous nor spontaneous (even though spontaneity is a valid resource in concrete daily practice). It starts with strategic planning, both conscious and intentional, and pursues concrete objectives through a true educational process. In human rights education, nothing is left to chance or improvisation. It requires careful identification of needs, resources, objectives, practices and activities, along with the possibility of continuous improvement.

³⁰ The IHR, which upholds the comprehensive nature of human rights as one of its defining principles, recommends that any educational proposal based on classifications contrary to this precept should be handled with great care. For example, classifying rights into separate “generations” may lead to error by implying a hierarchy of rights. Such a classification, often built on pedagogical arguments, has no convincing basis in history, law or philosophy.

³¹ Inter-American Institute of Human Rights and Amnesty International, *Carpeta Latinoamericana de Materiales Didácticos para Educación en Derechos Humanos*, (5th reprint) 2001, pg. 8.

- **Human rights education is meaningful.** “If we truly understand human rights, we recognize that they are present in the here and now, from the most nearby events to the most far-flung; in situations of personal life and in the local community; in the problems of our own country and of the region and the world. If we understand human rights, we know that the life and happiness of real people are at stake in defending and promoting these rights. If our teaching fails to convey the personal meaning of human rights for each and every student, learning will never move beyond mechanical repetition.”³² From this perspective, human rights education begins with some real life-situation, whether nearby or distant, that is relevant to the learners. With time, students will come to understand the ways in which this real-life situation affects them. This is why the educational process is constantly on the lookout for new resources that will enlighten students about the human rights implications of current facts and circumstances. Innovative activities can then be introduced to develop skills for argumentation, analysis and problem solving.
- **Human rights education is inspired in values and built on a body of norms.** Human rights education focuses primarily on developing skills for peaceful coexistence based on certain values. These same values are the bedrock that sustains human rights standards set forth in international instruments and national legislation. The methodology for human rights education cannot be limited to developing strictly technical and legal skills or to a model based on rote memory without translating these skills into real behaviors and permeating the daily life of students. Nor can it engender abstract analysis of values without developing skills for interpreting reality or laying a firm foundation for the daily exercise of these values. Students need to understand the importance and usefulness of substantive and procedural laws by which rights can be defended and protected; they also need to translate these laws into ethical principles for day-to-day living in the family, school and community. The legal and axiological dimensions of human rights need to be woven through the entire educational strategy.
- **Human rights education is problem-oriented and challenges reality.** “It is important to introduce human rights in the context of the students’ own tensions and conflicts. They need to see the contradictions and inter-working of values, interests and power play.”³³ Human rights education can be neither neutral nor aseptic; inevitably, it challenges reality. It forces us to accept the contradictions and dilemmas that are always present when we speak of human rights. It should shed light on both the achievements and the unfinished business in democracy and human rights. The idea is to develop skills for understanding, interpreting and reinterpreting reality. Students learn to identify causal chains, effects and possible solutions to problems that in today’s world take shape as violence, poverty, inequality, exclusion, and more. This is why human rights education can help overcome what Paulo Freire correctly called “bank-style education” that breaks down and dismembers knowledge; instead, it seeks a comprehensive form of education that equips students to identify processes and relationships among facts.
- **Human rights education is action-oriented.** Human rights education -- like human rights work in general -- cannot and must not circumscribe itself to a mere critical description of reality. It must trigger problem-solving proposals for real issues, taking into account the true potential of the target group. If we focus only on sensitizing our students to the ways in

³² Rodino, Ana María. Ibid.

³³ Magendzo K., Abraham, “Hacia una pedagogía de los derechos humanos desde la comprensión del conocimiento de los derechos humanos”, IPEDEPH, Lima, Peru, 2001, pg. 4.

which breaches of human rights affect us all, we could create a very counterproductive sense of despair. We must never forget that human rights education is primarily a transformer of attitudes that, in turn, transform realities. Our work needs to point always in this direction through activities for social outreach inside and outside the confines of the school.

- **Human rights education promotes solidarity.** Human rights education takes place by, with and through other people. It is not and can never be a solitary endeavor. It requires group commitment, in the understanding that all individuals are necessary and their personal contributions enrich everyone else. It should also foster an awareness of others' problems, leading to a clear perception of our own responsibilities and a commitment to undertake concrete actions that will lead to solutions. This methodology encourages groups to work out their own solutions to problems affecting themselves or others, always on a footing of equality, respect and recognition of the dignity of persons. All this takes place on the premise that we are all affected by human rights problems, and therefore, we all stand to gain if they are solved.
- **Human rights education is consistent.** More than any other school subject, human rights education needs a methodology that is absolutely consistent with the principles it teaches. Inconsistencies between substance and method will work at cross purposes and undermine all our efforts. Rights cannot be taught in ways that violate them. Teaching activities must constitute a continuous, daily reaffirmation of the purpose and object of human rights. Again in the words of Paulo Freire, it is a question of "consistency between the words we use to discuss and present this option, and our practice that should confirm what we say."³⁴
- **Human rights education is tolerant and pluralistic.** Tolerance presupposes that we accept and defend differences. It is not enough merely to put up with one another; instead we create conditions whereby diversity can be expressed and preserved under the assumption that it enriches the educational process. From this perspective, human rights education must avoid any attempt to homogenize, which destroys or masks true identity. Even so, life in a pluralistic community calls for certain areas of compromise by which all members of a group or community accept at least certain minimum standards of coexistence; their common ground is a commitment to defend and improve this model. The group cannot be tolerant of anyone who undermines the consensus-based system of social interaction or who practices intolerance of others, as tolerance is a value associated in practice with reciprocity. Educational solutions to conflicts of this kind need to be consistent with human rights. Activities and other educational tactics based on dialogue and consensus can be used to transform discordant attitudes into opportunities for these students to assume a constructive role as active members of the group, without losing their own individuality and personal characteristics.
- **Human rights education is liberating.** As students learn to identify the ways in which human rights have been limited or breached, they need to engage in a process of dialogue and personal reflection. They must face their own particular situations and consider not only how their own rights are being infringed, but also how they themselves tend to infringe the rights of others. This process is not a matter of simple acceptance, but of rectifying situations and attitudes; it is eminently liberating. It teaches people to identify arbitrary constraints on freedom, refrain from impinging on the freedom of others, and actively defend their own freedom and that of others.

³⁴ Inter-American Institute...Ibid., pg. 13.

- **Human rights education engenders responsibility.** Human rights education does not seek wanton freedom for all individuals, as that kind of *freedom* would contradict human rights themselves. One of the fundamental challenges of human rights education is to help people identify and mark out the arena of their own freedom, whose boundaries are set by the arenas of others. The idea is to educate them in the use of their freedom, showing them the consequences of their actions and the obligation to assume those consequences, instead of simply punishing transgressions and prohibiting without explanation. It is not an education that promotes chaos and disorder or flouts legitimate authority. Quite the contrary, it “promotes collective development of rules (...) and the use of more effective instruments for guaranteeing that rules are respected.”³⁵ The idea is to use the classroom as a place for emulating the kind of political, social and legal interaction on which social coexistence is built, so that students are prepared to live and coexist peacefully in the wider world.
- **Human rights education promotes socialization.** By definition, the school is a place where people learn the rules for coexistence in society. However, this social structure may assume a variety of shapes and pursue different purposes. The idea of human rights education is to build societies that are more peaceful, just and cohesive as the outcome of a rational, carefully considered educational process. To do this, schools can undertake concrete actions to facilitate respectful, constructive, democratic interactions among individuals. If this is done, human rights education will point the way toward a specific type of society.
- **Human rights education is reality-based.** The human rights education methodology is not a straitjacket that discourages schools from exploring other possibilities or disallows their attempts to address different realities. In line with its underlying principles, including recognition of diversity, human rights education must always be ready to adapt and readapt when faced with unexpected situations, places and times. Reality is ever-changing and constantly poses new challenges for the defense of human rights. Education must be open to these fast-moving changes, at risk of becoming irrelevant.

Incidentally, adaptation to reality is not limited to external circumstances that affect the object of study, but also involves the teaching resources being used. Human rights education, to the extent it is able, must avail itself of modern technological tools that hold unprecedented potential to facilitate learning. These include the Internet, multimedia resources and audiovisual aids, together with such traditional resources as music or television. It is not a matter of simply exploring new teaching resources; the world of children and young people (their music, their favorite programs, their games) need to be brought into the classroom, given meaning, and placed under analysis from the perspective of human rights.

Human rights education, as we have been saying, is a complex process that transcends mere theoretical conceptual content. If we understand it as an ongoing process aimed at changing attitudes and developing skills, we cannot disassociate it from each individual's daily life in all its manifestations. This is why it is so critical for teachers, school principals, curriculum specialists and other employees and partners in the educational system to understand that the way we teach is just as important as the content we impart. The one can never be removed from the other; they must work together jointly and consistently. This is the main reason why these principles need to be articulated and explained.

In short, while human rights education can certainly revolve around a single specific subject, it is in fact a constant, uninterrupted learning process. Human rights must be poured into the school

³⁵ Mujica, Rosa María, op.cit.

as a daily practice, washing through academic affairs and flooding informal relationships. This means that the practice of human rights needs to be absolutely consistent as it permeates the entire school, not just as an academic subject, but as principles for life in society.

The resounding implication is that the principles described herein are valid for application in all educational endeavors, and as much as possible, should be adopted as such. Some teachers may find it difficult to pinpoint any clear relationship, for example, between their mathematical theorems and the concepts of human rights. But they can all understand that the way they treat their students, the way they treat themselves and the way they promote relationships in the group constitute an eminently educational domain associated with human rights education. This methodology is the outcome of a comprehensive educational vision seeking to create and strengthen a school environment that is democratic, tolerant, respectful of human dignity and serious about developing a democratic citizenry.

Again, there is no one way or universal recipe that can be applied mechanically for teaching human rights. However, many principles can be drawn from the teaching practices of countless anonymous educators who have devoted their greatest effort to promoting and practicing human rights education at the most widely diverse levels, places and circumstances. Here we have collected many, although probably not all, of these lessons learned.

References

- Audigier, François and Lagelée, Guy (1996). *Education civique et initiation juridique dans les colleges*. Institut National de Recherche Pédagogique. Nancy, France.
- Cançado Trindade, A.A. (2003). *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos*, Porto Alegre. Sergio Antonio Fabris, Editor.
- Inter-American Institute of Human Rights - IIHR, Education Unit (2004). *La dimensión pedagógica de la educación en derechos humanos. El modelo educativo del IIDH*. Institutional Document. San Jose, Costa Rica.
- Inter-American Institute of Human Rights - IIHR. *Inter-American Report on Human Rights Education. A study in 19 countries*. San Jose, Costa Rica.
- I. Normative development (2002)
 - II. Development of school curricula and textbooks (2003)
 - III. The development of teacher education (2004)
 - IV. Developments in national planning (2005)
- http://www.iidh.ed.cr/informes_i_eng.htm
- Inter-American Institute of Human Rights - IIHR and UNESCO (1999). *Manual de Educación en Derechos Humanos. Niveles primario y secundario*. Spanish edition. IIHR, San Jose, Costa Rica <http://www.iidh.ed.cr/Documentos/HerrPed/pedagogicasmedio/contenidos-unesco.htm>
- Inter-American Institute of Human Rights - IIHR (1998). *The IIHR's Vision of Human Rights and Democracy and of its Mission*. Institutional Document. San Jose, Costa Rica.
- Inter-American Institute of Human Rights - IIHR (1993). *Carpeta Latinoamericana de Materiales para la Educación en Derechos Humanos*. 1st edition. San Jose, Costa Rica. <http://www.iidh.ed.cr/Documentos/HerrPed/pedagogicasmedio/contenidos-carpeta.htm>
- Inter-American Institute of Human Rights - IIHR (1986). Cuadernos de Estudio. Series: Education and Human Rights. Vol. 1. Temas Introductorias.
- Iturralde, Diego and Rodino, Ana María (2004). *Medir progresos en Educación en Derechos Humanos: Una experiencia interamericana en marcha*. Journal *Encounters on education—Encuentros sobre educación—Recontres sur l'éducation*. Volume 5. Monograph series on “Perspectives on human rights and education.” Queen's University, Canada, Universidad Complutense de Madrid, Spain, University of Manitoba, Canada.
- Klainer, Rosa and Fariña, Mabel (2006). *Documento de orientación curricular: Los derechos humanos en la educación formal*. Internal working document, IIHR, San Jose, Costa Rica.
- Krauskopf, Dina. (2006). *El desarrollo psicológico en la adolescencia: Las transformaciones en una época de cambios. Características de la preadolescencia y adolescencia*. Working document. IIHR, San Jose, Costa Rica.
- Magendzo K., Abraham (2001) “Hacia una pedagogía de los derechos humanos desde la comprensión del conocimiento de los derechos humanos,” IPEDEPH, Lima, Peru.

- Magendzo K, Abraham (1989). *Currículo, escuela y derechos humanos. Un aporte para educadores*. PIIE and Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Magendzo, Abraham, Abraham, Mirtha, Dueñas, Claudia et al. (1993). *Currículum y derechos humanos. Manual para profesores*. IIHR, Inter-disciplinary Program for Human Rights Research-PIIE, and Dirección General de Derechos Humanos, Ministerio de Justicia y Trabajo, Paraguay.
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2001). UNESCO and Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Mesa Redonda. Bogota, Colombia
- Mujica, Rosa María (2005). *Propuesta pedagógica para el mejoramiento de la educación en derechos humanos*. Internal working document, IIHR, San Jose, Costa Rica.
- Munist, Mabel; Santos, Hilda; Kotliarenco, Maria Angélica; Suárez Ojeda, Elbio Néstor; Infante, Francisca and Grotberg, Edith (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Pan American Health Organization-PAHO / World Health Organization-WHO / W. K. Kellogg Foundation / SIDA.
- Nikken, Pedro, “El concepto de derechos humanos.” In: *Estudios de Derechos Humanos*, Vol. I, IIDH, 1994. [http://www.iidh.ed.cr/documentos/HerrPed/pedagogicasespecializado/elconcepto de derechos humanos.htm](http://www.iidh.ed.cr/documentos/HerrPed/pedagogicasespecializado/elconcepto%20de%20derechos%20humanos.htm)
- Reardon, Betty A. (1995). *Educating for Human Dignity. Learning about rights and responsibilities*. University of Pennsylvania Press.
- Rodino, Ana María (2003). “Educación superior y derechos humanos: el papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. Visión y propuestas para la región.” In: *La educación superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*. UNESCO, Secretaría de Relaciones Exteriores de México, Universidad Nacional Autónoma de México and Universidad Iberoamericana, Mexico City, Mexico.
- Rodino, Ana María (2003). *Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas*. Series Cuadernos Pedagógicos, IIHR, San Jose, Costa Rica. [http://www.iidh.ed.cr/documentos/herrped/pedagogicasteoricos/Educacion para la vida en democracia.pdf](http://www.iidh.ed.cr/documentos/herrped/pedagogicasteoricos/Educacion%20para%20la%20vida%20en%20democracia.pdf)
- Rodino, Ana María (2001). *La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina*. In: Revista IIDH, Vol. 29. [http://www.iidh.ed.cr/comunidades/herrped/docs/pedagogicasteoricos/la educacion en valores, a.m. rodino.htm](http://www.iidh.ed.cr/comunidades/herrped/docs/pedagogicasteoricos/la%20educacion%20en%20valores,a.m.%20rodino.htm)
- Rodino, Ana María (1998). “Trabajar por la utopía: La educación en y para los derechos humanos.” Keynote speech at the inaugural ceremony for the Doctoral Program in Education, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. San Jose, Costa Rica, September 7, 1998.
- Office of the United Nations Commissioner for Human Rights (2004). *ABC–Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools*. United Nations, New York and Geneva. http://www.ohchr.org/spanish/about/publications/docs/abc_sp.pdf
- OXFAM (2006). *Global Citizenship: The Handbook for Primary Teaching*. <http://sharedweb.srv.poptel.org.uk/chriskingtonpublishing/pdfs/Global%20citizenship.pdf>

- UNESCO (1996). Report "Learning: The Treasure Within." Produced by the Commission under the leadership of Jacques Delors. http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf
- United Nations (2005). *Plan of action for the first phase (2005-2007) of the proposed world programme for human rights education*. Approved by the General Assembly on March 2, 2005 <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/253/77/PDF/N0525377.pdf?OpenElement>
- United Nations (2004). Resolution on the *World Programme for Human Rights Education*. Proclaimed by the General Assembly on 12/10/04. <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/483/04/PDF/N0448304.pdf?OpenElement>
- United Nations (1994). *Proclamation of the United Nations Decade for Human Rights Education*. General Assembly Resolution 49/184, December, 1994.
- United Nations (1996). *Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education*. Report of the Secretary General to the General Assembly A/51/506/Add.1.
- Vienna World Conference on Human Rights (1993). Vienna Declaration and Programme of Action. [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.En?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.En?OpenDocument)

Appendix I

Key multinational agreements creating consensus and setting standards for HRE in the region

Human rights instruments binding on the States:

- Convention against Discrimination in Education (1960)
- Convention on the Elimination of all Forms of Racial Discrimination (1965)
- International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966)
- Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (1979)
- Inter-American Convention to Prevent and Punish Torture (1985)
- Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights, "Protocol of San Salvador" (1988)
- Convention on the Rights of the Child (1989)
- *Convention No. 169 concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries* (1989)
- Inter-American Convention on the Prevention, Punishment and Eradication of Violence Against Women: "Convention of Belem do Para" (1994)
- Inter-American Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Persons with Disabilities (1999)

Declarations and resolutions of international and regional organizations:

- Universal Declaration of Human Rights (UN, 1948)
- Declaration on the Rights of the Child (UN, 1959)
- Declaration on the Elimination of all Forms of Racial Discrimination (UN, 1963)
- Declaration on the Promotion among Youth of the Ideals of Peace, Mutual Respect and Understanding between Peoples (UN, 1965)
- Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (UNESCO, 1974)
- Declaration on Race and Racial Prejudice (UNESCO, 1978)
- Inter-American Democratic Charter (OAS, 2001)

Specialized world conferences:

- Vienna, 1978
- Malta, 1987

- Montreal, 1993
- Vienna, 1993
- Geneva, 1994
- Copenhagen, 1995
- Beijing, 1995
- Durban, 2001

Specialized regional conferences:

- Mexico (UNESCO, 2001)

Regional meetings of political leaders:

- Summits of Heads of State, especially the First Summit of the Americas, Miami, 1994
- Meetings of Ministers of Education, especially the Seventh Ibero-American Conference on Education, Merida, 1997

Appendix II

Familiarizing children with concepts of human rights. A step-by-step approach

This appendix presents a matrix for the progressive introduction of children to human rights concepts, varying by age. The proposal is not meant to be prescriptive but only to provide an example. The table was developed and discussed by human rights education practitioners gathered in Geneva in 1997. It was taken from a publication of the United Nations High Commissioner on Human Rights, entitled “ABC: Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools.”

LEVELS	GOALS	KEY CONCEPTS	PRACTICE	SPECIFIC HUMAN RIGHTS PROBLEMS	HUMAN RIGHTS STANDARDS, SYSTEMS AND INSTRUMENTS
Early childhood					
Pre-school and lower primary school Ages 3-7	Respect for self Respect for parents and teachers Respect for others	Self Community Personal responsibility	Duty Fairness Self-expression / listening Cooperation / sharing Small group work Individual work Understanding cause/effect Empathy Democracy Conflict resolution	Racism Sexism Unfairness Hurting people (feelings, physically)	Classroom rules Family life Community standards Universal Declaration of Human Rights Convention on the Rights of the Child

LEVELS	GOALS	KEY CONCEPTS	PRACTICE	SPECIFIC HUMAN RIGHTS PROBLEMS	HUMAN RIGHTS STANDARDS, SYSTEMS AND INSTRUMENTS
Later Childhood	All the above plus:				
Upper primary school Ages 8-11	Social responsibility Citizenship Distinguishing wants from needs, from rights	Individual rights Group rights Freedom Equality Justice Rule of law Government Security	Valuing diversity Fairness Distinguishing between fact and opinion Performing school or community service Civic participation	Discrimination / prejudice Poverty / hunger Injustice Ethnocentrism Egocentrism Passivity	History of human rights. Local, national legal systems. Local and national history in human rights terms. UNESCO, UNICEF. Nongovernmental organizations (NGOs).

LEVELS	GOALS	KEY CONCEPTS	PRACTICE	SPECIFIC HUMAN RIGHTS PROBLEMS	HUMAN RIGHTS STANDARDS, SYSTEMS AND INSTRUMENTS
Adolescence All the above plus:					
Lower secondary school Ages 12-14	Knowledge of specific human rights	International law World peace World development World political economy World ecology	Understanding other points of view Citing evidence in support of ideas Doing research / gathering information Sharing information	Ignorance Apathy Cynicism Political repression Colonialism / imperialism Economic globalization Environmental degradation	UN Covenants Elimination of racism Elimination of sexism Protection of refugees Regional human rights conventions
Youth All the above plus:					
Upper secondary school Ages 15-17	Knowledge of human rights as universal standards Integration of human rights into personal awareness and behaviour	Moral inclusion / exclusion Moral responsibility / literacy	Participation in civic organizations Fulfilling civic responsibilities Civil disobedience	Genocide Torture War crimes etc.	Geneva Conventions Specialized conventions Evolving human rights standards

Appendix III

Psychological development in adolescence: Transformations at a time of change

Characteristics of preadolescence and adolescence

Dina Krauskopf

Introduction

The goal of human development is progressive personal and social enrichment. Adolescents pursue this goal by acquiring new capabilities that will equip them for positive social coexistence. They learn to assert their own personal needs and take part in collective progress, being transformed as they adjust and integrate (Krauskopf, 1995). The characteristic stages of development that unfold from 10 to 14 years of age are reflected as major psychosocial transformations. It is approximately in this stage that sexual changes begin and puberty peaks. Because of the biological changes marking the end of childhood, health professionals classify adolescence as a period that begins at the age of 10. Most legal systems, however, consider the age of 12 as the beginning of adolescence.

Young people in this stage reassert their definition of themselves, both personally and socially, by means of a second individuation that triggers processes of exploration, differentiation from the family setting and a search for belonging and meaning in their lives (Krauskopf, 1994). Such a situation is particularly critical in today's world, where adolescents are the heralds of cultural change. They demand that the adult world reorganize psychosocial structures and establish new models of authority and innovative development goals. It is a common misconception that adolescence is a time of transition -- this notion was functional only in the days when puberty marked a direct passage into adulthood.

1. Stages of adolescence

The period of adolescence is commonly divided into three stages known as puberty, mid adolescence and late adolescence. The latter could be more accurately described as the "final phase of the adolescent period." This document will use the term "preadolescence" in reference to early adolescence, a term that is consistent with legal usage.

The most significant dimensions of adolescent development occur in the intellectual, moral, sexual and social realms and in development of identity. The following outline was developed to facilitate a systematic study of the characteristics of adolescents from 10 to 14 years of age. It summarizes development milestones during the first two phases, selecting those that may be relevant for the educational process. These sequences are not set in stone; the process may surge ahead or slow down, depending on differences in subculture, socioeconomic status, personal resources and earlier patterns, standards of mental health and biological development, interaction with the environment, and especially gender relations and intergenerational interactions (Krauskopf, 1999).

1.1 Phases of adolescence (10 to 14 years)

Below is an outline of the most significant changes that can be observed during the two periods targeted by this educational proposal.

Preadolescence (10 to 12 years): focus on the physical and emotional

- Grieving the loss of the familiar body and the childish relationship with parents
- Restructuring body shape and image
- Adjusting to emerging sexual, physical and physiological changes
- Stimulation by the new possibilities that these changes bring
- Need to share problems with parents
- Mood swings
- Acute awareness of own needs
- Ability to perceive greater strengths and weaknesses
- Continued importance of play
- Acceptance of discipline includes demands for rights and concern for fairness
- Affirmation through opposition
- Investigative curiosity, interest in debate
- Same-sex group relationships
- Progress alternates with regression in exploring and leaving behind dependence

Early adolescence (13-14 years): focus on personal and social affirmation

- Differentiation from the family group
- Parents experience difficulty changing the models of authority they used during childhood
- Desire to affirm sexual and social attractiveness
- Emerging sexual impulses
- Exploring personal abilities
- New patterns of reason and responsibility
- Capacity for self care and mutual care
- Capacity to take a stance in the world and with themselves
- Interest in instruments of participation
- Questioning earlier behavioral patterns and positions
- Concern and exploration of social roles
- Transition to co-ed groups
- Interest in new activities
- Increased interest in romantic involvement

- Search for autonomy
- Finding the meaning of the present
- Progress in developing identity
- Gradual restructuring of family relationships

1.2. Bio-psycho-social changes from 10 to 14 years of age

Young people from 10 to 14 experience a restructuring of their body image and need to adjust to these fast-emerging changes. They commonly go through mood swings at the beginning of this stage and become acutely aware of their own need and desire to be understood and supported by adults. Parental figures are no longer the nearly exclusive referent for developing self-esteem, but young people this age still have a vital need to discuss their problems with their parents; friendships also become crucial. At the beginning of this stage, same-sex groups are still common and facilitate the strengthening of identities and roles before moving into heterosexual interactions.

With the loss of the childish body comes the need to leave behind childish mechanisms of adjustment, drop childish identification and find new guidelines for behavior. Emerging adolescents grieve as they let go of the body and status they knew in childhood and lose their childlike faith in their parents as always safe and ever protecting (Aberastury, 1971). A sense of anxiety invades the family with the dawn of new changes and greater differentiation whose outcome is uncertain. Each family's particular set of strengths and weaknesses shapes its own interpretation of the emerging facts and molds the perspective that will guide its reactions and attitudes to the blossoming of puberty.

Traditionally, the onset of puberty brought a discourse in which adults emphasized risks and moral standards; autonomy in decision making was not encouraged. In addition, the emerging signs of sexual development tend to trigger culturally mandated adult responses differentiated by gender: control and increased vigilance for girls, encouragement and freedom for boys (Krauskopf, 1999).

In adolescent girls, the menarche is a highly significant event that is reinterpreted in accordance with values attached to a woman's destiny. Reactions may range from parental indifference to outright celebration, welcoming the drama of sexuality and procreation and the responsibilities of adulthood. These different reactions inevitably have an impact on a young girl's attitude to the prospect of growing up.

Boys are faced with the quandary of wet dreams, a quasi-secret that may trigger great anxiety or perplexity; most commonly, they are warned to handle such matters with discretion. As their masculinity develops, they are subjected to tests of virility before their peers; finally, they begin to practice the patterns of heterosexual conquest that traditional gender roles demand. Perceived inadequacy in their masculinity or failures to assert their maleness in this way may lead to violence in gender relations.

The development of secondary sexual characteristics, including weight gain and rapidly increasing stature, are all striking, highly visible changes that trigger uncertainty about the possibilities of performing the role of a man or woman. This makes young people particularly sensitive to comments, prejudices and stereotypes.

Toward the end of this stage and the beginning of the next, psychological concerns mostly revolve around personal and social affirmation, and preliminary experiments with love are common. The adolescent thrust for personal and social affirmation drives constant attempts to channel emerging sexual impulses, explore social roles and draw support through peer group acceptance. For adolescents, love, fun and friendship are highly valued goals that adults attempt to suppress when they focus youthful sexuality exclusively through the lens of moral concerns or reproductive health. Young people will successfully develop the ability to take care of themselves and exercise concern for others if they receive the advice and affirmation they need.

As they build individuation, they may trigger profound grieving in their parental figures, who mourn the loss of their child, the fading of the perfect adolescent they had dreamed of, and the end of their role as all-knowing parents. Social development requires new conditions that accelerate the differentiation of the family group and the building of greater autonomy.

Intellectual development in adolescence provides new resources for differentiation of identity and for redefining relationships with the world. Symbolization, generalization and abstraction offer a broader, more diverse view of events. Adolescents leave behind their childish view of themselves “in” the world and learn to see themselves and the world in “perspective.” They can “re-flect,” looking more closely at their own way of thinking and being and that of others (Krauskopf, 1994). It is because of these achievements, together with the need for differentiation, that they typically begin to question behavioral issues and positions that they had accepted during earlier socialization. Their challenges may pose a threat to the adults in their lives (parents, teachers, etc.) who risk losing control and even self esteem.

They begin to develop systems of ideas that are generally cohesive but still incomplete and that strive to assert themselves. As they attempt to put these systems into practice, they need to reflect and seek guidance, which in turn enriches their growing ability to conceptualize. Otherwise, as Aberastury (1973:42) states, adolescents “... forfeit the capacity for action and are kept in a position of powerlessness where only thought remains omnipotent.”

Intellectual development is part of their push to seize a new place in the world. Toward the end of this stage and the beginning of the next, they become interested in new activities, begin to express concern for social affairs and explore their personal capabilities as they move toward autonomy.

Intergenerational relationships provide a way to affirm identity and reinforce processes of greater independence and differentiation. Group identity conditions and transcends the identity of each individual member and provides a place differentiated from the family. The power of the group is one of the defining features of this identity (Martín-Baró, 1989).

Specific tensions melt away when parental figures assume their new role as a sturdy springboard launching their children into wider society. As their children progress through adolescence, they need a good affective relationship and a willingness to redefine generational relationships; this will help them develop differentiation, autonomy and the ability to tackle modern life.

Respect and mutual listening facilitate the development of negotiating skills and constructive interactions with adults, so necessary for entering the life of modern society. Breakdowns in development and in social recognition can produce frightening consequences as adolescent groups assert power in response to an environment that marginalizes or denies them.

Failure to recognize their new needs is often a factor when conflicts arise and problems worsen. Social exclusion, along with emotional deprivation and the lack of tangible options, can lead to despair. The resulting negative convictions may lead to destructive substitutes as young people take refuge in meaningless gratification and impulsive actions that reveal conflicts and even depression. It is important to create opportunities for recognition and hope in order to encourage development and a positive sense of life.

2. Development and rights in adolescence

This section will outline the characteristics of moral development and describe the use of the rights approach.

2.1. Moral development

Moral development involves the human capacity to adopt types of behavior that respect and cooperate with life in society, with other people and with standards of fairness.

This development unfolds throughout the life cycle, growing along with the acquisition of new cognitive capacities and moving from concrete thought to logical and abstract thought as described by Piaget (1932, 1949, 1989). As young people acquire these skills and leave puberty behind, they find themselves more able to consider other people and understand their situations (Gilligan, 1977, 1979).

The early stages are characterized by a level that Kohlberg (1973) describes as pre-moral and pre-conventional: it is dependent on obligation. The rules are set by those who have power. Punishment and reward are the instruments of direction. We are able to progress beyond this level if we receive affection from adults and later, from our peers.

Conventional morality, according to Kohlberg, is common in adolescents and adults. It contributes to fostering good actions and maintaining social order. The ability to identify with society repositions individual relationships in a new social setting, and cooperation emerges. Adolescents accept sanctions that are based on reciprocity, and they demand respect for distributive justice. Rules cease to be sacred, and standards of behavior arise from mutual consensus. Loyalty to others must be respected but can be changed if everyone agrees.

The passage to subjective morality takes place under the influence of cognitive development, cooperation and mutual respect in the peer group. Lütte (1991) emphasizes that moral development advances when the motivation to maintain positive relations with others extends to the rest of society.

In the final level described by Kohlberg, people acquire autonomous and post-conventional moral principles. This cannot happen prior to adolescence, and in some cases it never happens at all. At this level, values and principles become independent from an external authority.

Piaget stresses that cognitive development paves the way to autonomy of conscience. For developing these processes, Kohlberg underscores the importance of social perception, or the ability to put ourselves in other people's place and interpret their thoughts and feelings. At this level, respect for the law is determined by a social contract. Emphasis is placed on references to more universal active principles: equal rights and respect for each individual.

The principles described here do not unfold in a strict linear fashion. As Lütte notes, it is not simply a matter of assenting to collective rules. People live in society and comprise classes and

groups that hold unequal power. They do not stand on an equal footing when it comes time to set rules for collective living. Individuals begin to realize that many values and opinions are in fact relative.

Even though the people on whom adolescents depend are an important factor in the development of their values, it would be a mistake to believe that this is enough. Gilligan notes that healthy development of ideas and principles of moral behavior requires more reference positions than only those of the people on whom we depend. This can occur in a pluralistic environment where we are encouraged to form autonomous opinions. Garbarino and Bronfenbrenner (1976) note the limitations of monolithic or anomic environments that lack cohesion.

2.2 The rights approach

The rights approach offers a significant contribution by providing a more holistic view of moral development processes in childhood and youth. It equips adults with guidelines for applying these standards to the conditions of people still in development. The traditional focus that governed intergenerational relationships in the past takes on new dimensions when children and adolescents are considered *subjects of law*, with the intent of helping them to become active citizens. The rights approach recognizes adolescents as having the capacity and the right to play a leading role in their own present, to help improve the quality of their lives and to participate in the development of their society. These rights are consubstantial to the human condition and are expressed as the civil, political, social, economic and cultural rights enshrined in the *Universal Declaration of Human Rights* (1948), to be enjoyed equally by all men and women.

The recognition of children and adolescents as subjects of law takes concrete shape in the *International Convention on the Rights of the Child* (1989). By signing this convention, the States Parties recognized that children and adolescents are entitled to be in a position to form their own views; to express those views freely in all matters affecting them, and for their views to be given due weight in accordance with their age and maturity (Article 12). The States also undertook to ensure that children are protected against all forms of discrimination or punishment on the basis of their status or expressed opinions, or the beliefs of their parents or legal guardians (Article 2).

True citizen participation, as guaranteed in the Convention, requires equality and full social standing across the generations, shared responsibility with the adult world and a balance of power between the two (Grillo, 2000; Krauskopf, 2003). The rights approach recognizes children and adolescents as subjects of law, without distinction or condition, opening the way to a conception of wholeness, nondiscrimination and social equality.

The Convention on the Rights of the Child marks significant progress by applying the rights approach to an age group that traditional justice had relegated to the Doctrine of Minors in Irregular Situations. The Doctrine of Integrated Protection moves away from mere protection of minors with a focus on public welfare in response to social risk; it takes the bold stance of protecting the respect and enforceability of rights for persons who are underage.

Approaching rights across a fuller range of ages suggests the *life cycle* approach.

The concept of life cycle (...) recognizes the inherent value of childhood and adolescence by considering people in a specific stage of life. Such a framework necessarily entails a fully integrated notion of adolescents and the understanding that they need to be given space and time to develop, that their opinions should be heard

and considered, and that they are an active and creative subject, rather than an object of others (UNICEF, 2001).

The following table outlines this vision of applying rights by fostering opportunities for children and adolescents. It also suggests safe, appropriate ways for young people to contribute to and participate in the family, school, community and society in support of their gradual entry into the adult world.

Life cycle, protection and development in children, adolescents and young adults ³⁶

Category	Age	Condition of development	Responsible for protection
Early childhood	0 - 6 years of age	Society's efforts focus on guaranteeing a good start to life, meeting the child's basic needs and ensuring his or her survival in an environment that facilitates physical and mental health and emotional security.	Family State
School-age children	6 -12 years of age	Focus on providing opportunities for basic, high-quality education, continuing to protect physical and mental health and emotional security, and broadening social enrichment.	Family State Community Social organizations
Adolescents	12 -18 years of age	Promote opportunities to develop and shape productive and reproductive capacity and provide young people with safe, appropriate ways to contribute to and participate in the family, school, community and society, taking their opinions into account and treating them as active, creative subjects.	Protection and enforceability of rights Family and inter-generational cooperation State and community Adolescent participation
Young adults	18 -25 years of age	Build on accumulated experience, expand decision making, find opportunities to practice self-expression, participate, transfer experiences to younger generations, receive training and build strengths for assuming autonomy successfully, personal and social projects, contribute to collective development.	All of society Inter-generational cooperation Inter-sectoral State response

³⁶ Developed by Dina Krauskopf and Sergio Muñoz on the basis of UNICEF (2001). *Adolescencia en América Latina y el Caribe: Orientaciones para la formulación de políticas*.

3. Social factors in adolescent development and rights

Early entry into the labor market is associated with a lack of social guarantees, higher rates of school dropout and failure, more on-the-job accidents, temporary employment and income instability (Weinstein, 1992). The drive to explore and to gratify the needs that typically appear in the adolescent years leads young people into patterns of unstable employment in which they resort to recreation, unquestionably as important now as it was in earlier years, as their only means of adolescent self-expression. If they are offered more meaningful opportunities, they can expand their field of experience, earn credentials for successfully entering the job market, and discover goals that will motivate them to postpone risky short-term pseudo-solutions (Krauskopf, 2003).

The pressure to survive in a life environment torn with conflict and full of unmet needs interferes with the youthful search for gratification and with the explorations they need in order to grow. Thus, we find young people engaging in unstable labor markets and striving to have fun as the only way to assert their identity as teenagers.

In a world of globalization and modernization, adolescents must learn to process an immense variety of inputs and trade-offs. Socioeconomic polarization in such a world exacerbates inequalities; more prosperous adolescents increasingly resemble their peers in other countries, while becoming more and more unlike their poorer neighbors at home. This accentuates differences in the incorporation of new instruments for the development of adolescents. In prosperous urban centers, young people delay entry into the workplace and thus avert the need to assume a predetermined role that would disfigure other potential identities. This process has even altered gender roles; for example, more girls concentrate on consolidating their own resources of productive and economic autonomy before marrying (Krauskopf, 1999).

With modernization and globalization, the family and the school system have relinquished their dominance over the environment. Because change has come so quickly, the different generations have adopted distinct codes to interpret reality. The swift obsolescence of technology also empowers younger people, who are quick to master knowledge of innovative technologies. Consumption trends glorify status and image as expressions of success, leaving achievement in second place; the short-term and immediate are highly valued, displacing concerns for the future. This is why teaching and learning need to incorporate the sense of the present, possibilities for innovation, the legitimacy of social participation and historical and socio-affective roots.

In adolescence, people are born into wider society and begin to detach themselves from the family system; this entails a resignifying of relationships. They launch into processes that firm up the foundations on which they will construct their life roles and outlooks as they shoulder the demands, resources and limitations that society holds out in their specific place and historical-political time. As they assume certain elements of self-understanding, they face the significant challenge of finding actions consistent with their new identity that will promote their development. They need to begin acquiring instruments that will help them consolidate satisfactory roles so they can contribute to collective life and learn to exercise citizenship.

The onset of puberty marks a new phase in the achievement of independence and, at the same time, a rupture of dependency. This rupture occurs gradually, but puberty and adolescence mark the period when progress toward independence gathers speed. This journey is characterized by two inter-related processes: (1) becoming independent from childhood and from adults (parents and teachers), and (2) affirming independence for entering the job market and life in society and for initiating affective relationships.

One of the lessons of independence we must learn is to exercise our own judgement for making decisions. Independence promotes healthy growth in teens if it develops along with a sense of responsibility for their own independent actions. When young people are left alone and without guidance as they learn to be independent, they feel unprotected and vulnerable; but if their dependence is prolonged unnecessarily, their development also suffers.

As early adolescence draws to an end, young people take giant steps toward achieving autonomy. While they are not yet able to manage on their own, they have already progressed enough that they are able to understand their own bodies. They have begun to differentiate themselves from their adults, they have started to make plans for a work-related future and, in some cases, they have taken greater responsibility for their schooling and stopped expecting the family to help them as in their elementary years.

When making their decisions, most adolescents still need an adult to come alongside and receive information, listen to opinions or describe someone else who has faced similar choices. Adolescents clearly demonstrate their growing independence and autonomy of thought and judgment when they express disagreement, assert an original opinion at school, in the family or at work, and back up their dissenting opinions while expressing tolerance for other points of view. Autonomy allows them to enter institutions and abide by their commitments with no need for external control, yet with the guidance that should come from the adults in their lives.

Synthesis based on Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Munist, Mabel et al., Washington: PAHO / WHO / W. K. Kellogg Foundation / SIDA , 1998.

References

- Aberastury, Arminda et al. (1971). *Adolescencia*. Ediciones Kargieman, Buenos Aires.
- Garbarino, J; Bronfenbrenner, U. (1976). *The socialization of moral judgment and behavior in cross-cultural perspective*, in Lickona. 47, 481-517.
- Gesell, Arnold. (1940). *Psicología Evolutiva de 1 a 16 años*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Gilligan, C. (1977). *In a different voice: women's conception of the self and of morality*. In: Harvard Educational Review, "New directions for child development" 5, 85-99.
- Gilligan, C; Murphy, J. (1979). *Development from adolescence to adulthood: the philosopher and the dilemma of the fact*.
- Grillo, Milena (2000). "Ciudadanía Adolescente, Reorganización Social y Democratización del Poder." Presentado en la reunión *El replanteamiento de las transiciones juveniles: transformaciones, exclusiones y respuestas del Grupo Juventud*. CLACSO, San Jose.

- Kohlberg, L. (1973). "The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment." In: *Journal of philosophy* 70, 630-649.
- Krauskopf, Dina (2003). "Juventud, riesgo y violencia." In *Dimensiones de la Violencia*. UNDP, El Salvador.
- Krauskopf, Dina (2003). *Participación Social y Desarrollo en la Adolescencia*, 3rd edition, UNFPA, San Jose, Costa Rica.
- Krauskopf, Dina (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: Las transformaciones en una época de cambios. In: *Adolescencia y Salud*, C.C.S.S, 1 (2), 23-31.
- Krauskopf, Dina (1996). "Violencia juvenil: Alerta Social." In *Revista Parlamentaria*. Vol. 4 No. 3. IIHR, San Jose, Costa Rica.
- Krauskopf, Dina (1995). "Dimensiones del Desarrollo y la Salud Mental en la Adolescencia." In: *Indicadores de Salud en la Adolescencia*. PAHO, San Jose, Costa Rica.
- Krauskopf, Dina (1994). *Adolescencia y Educación*. Second edition. Editorial EUNED, San Jose, Costa Rica.
- Lütte, Gérard. *Liberar la Adolescencia. (1991) La Psicología de los Jóvenes de Hoy*. Biblioteca de Psicología. Herder, Barcelona.
- Martín-Baró, Ignacio (1989). *Sistema, Grupo y Poder. Psicología social desde Centroamérica II*. UCA Editores, El Salvador.
- Piaget, Jean (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Alcan, Paris.
- Piaget, Jean (1949). *La psychologie de l'intelligence*. Colin, Paris; Spanish translation, Ed. Crítica, Barcelona 1989.
- Piaget, Jean (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. In: *Human development*, 15, 1-12.

Appendix IV

STAGE OF DEVELOPMENT AND SCHOOL GRADE: Preadolescence: 10-11-12 years - Last three grades of elementary school				
Goals		<i>By the end of this stage, students should be able to:</i> - See themselves as worthwhile, valuable people and as "rights holders" on an equal footing with all other people. - Distinguish among wants, needs and rights. - Understand the concept of human rights in its dual dimension—ethical and legal—and identify in general terms the rights enshrined in the Universal Declaration. - Understand that the exercise of rights entails responsibilities. - Understand and adopt a sense of social responsibility.		
Knowledge		Values and attitudes	Skills or abilities	Real-life situations and problems
Key concepts: - Human dignity - Human rights - The rights of children and adolescents - Society and culture - Cultural identity		Values: - Life and personal safety - Identity and self-esteem - Human dignity - Freedom - Responsibility - Equality / freedom from discrimination	For critical thinking Distinguish between facts, inferences and personal opinions. Detect bias, prejudice and stereotypes in our own and others' opinions.	Discrimination and prejudice, here and now. Who do we discriminate against?

Conceptual developments: <i>The human person and the rights of persons.</i> The person and human dignity. Human dignity as the foundation of human rights. Concept of human rights. Human rights as ethical principles, legal provisions and the ideal for coexistence with justice. <i>Human rights and the rights of the child.</i> Implications of human rights as a legal concept: a) subjects, or holders of rights; (b) specific objects addressed in international or domestic legal provisions, and (c) legal guarantees of protection. Children's rights. Rights established in the Convention on the Rights of the Child (1989) and an overview of human rights established by consensus in the Universal Declaration (1948). <i>Society and culture.</i> Human coexistence. Society and culture. Cultures and cultural identity. Factors in the formation of a culture (ethnic identity, language, traditions, nationality, peer groups, communications media, generations). Cultural diversity as a source of wealth for the human race and for society. Introduction to cultural diversity in the world, the Americas and the country. <i>Equality and difference. Discrimination.</i> Concept of equality. Equality and difference. Legitimate and illegitimate inequalities. Discrimination. The origin and effects of discrimination. Types of discrimination: by sex, age, race, ethnic origin or nationality, religion or ideology, economic status, culture, disability, sexual orientation. Prejudice and stereotypes. <i>Environment. Care and responsibility for the environment.</i> The planet as the habitat of the human race. Relationship between people and their environment. Renewable and non-renewable natural resources. Irrational exploitation of natural resources and degradation of the environment: global impact and consequences for human life. Rational use of natural resources. History: <i>Introduction to the history of human rights as a conquest.</i> Recognition of individual rights as a rein on the power of absolute authority. Background in antiquity and the Middle Ages. Development of the modern concept of human rights. Philosophical, political and legal foundations. <i>The Universal Declaration of Human Rights (1948).</i> Background, influences, importance. Signatory countries. Human rights defined in the Universal Declaration. American Declaration of the Rights and Duties of Man (1948).	- o Coexistence and cooperation - o Fairness Attitudes: We value human life in all its dimensions: physical, psychological and social. We respect the physical and psychological safety of persons and reject any aggression against it—whether to ourselves or others. We see ourselves as worthwhile, unique and important. We recognize others as individuals different from ourselves, but equal in value, dignity and rights. We understand that differences among people make life in school and in society richer and more interesting. We are learning to respect legitimate differences among people and to value diversity. We reject unfair inequalities between	Recognize the existence of different points of view. Learn to "read" codes used in the media. For communicative and effective argumentation Listen carefully to others, seeking to understand and retain their messages. Read with understanding various types of age-appropriate informational, argumentative and expressive texts. Expound, verbally and in writing, various types of information (facts, abstractions, opinions, feelings, etc.) in an orderly and clear fashion, seeking to be understood by listeners/readers. Engage in dialogue. Seek and select evidence to support arguments. Begin to organize arguments to present a well-reasoned case in any discussion, both inside and outside the classroom.	Poverty, hunger and injustice in our country and in the world. How can we fight them? The narrow view: ethnocentrism. Selfish behavior: egocentrism and passivity. Displacement and migration. Who immigrates into my country today? Who emigrates from my country today? How migrants feel about the receiving community. Addictions: alcoholism and drug addiction. Violence as manifested in
--	---	--	---

<i>Landmarks and protagonists in the battles for human rights. Key moments in the parallel history of human rights in the universal sphere and in this hemisphere. Individuals who stand out for their defense of human rights in the world, in the hemisphere and in each country (examples in the Americas: Fray Bartolomé de las Casas, Tupac Amaru, Eleanor Roosevelt, Monsignor Amulfo Romero, Rigoberta Menchú).</i> <i>National and New World history from the perspective of human rights. cultural diversity and gender. Teaching national and regional history (according to historical periods set in the official curriculum for each grade level) with a human rights perspective, also including (a) the history and culture of indigenous and Afro-descendant populations, with an emphasis on ethnic groups that make up the national population, and (b) gender perspective.</i> Legal norms and institutions: <i>Democracy. Democracy as a political system. Characteristics. National institutions of democracy. The branches of government. Organization and operation. Democracy as lifestyle and culture. Principles of democratic coexistence in daily life. The law. Equality before the law. Due process.</i> <i>Introduction to systems for the protection of human rights. Protection of human rights at the national level. Human rights in the national Constitution. Institutions that defend rights in the national legal system of each particular country: common courts, constitutional courts, electoral courts, the Ombudsman, etc.</i> <i>International cooperation organizations and the promotion of rights: United Nations; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization -- UNESCO; United Nations Children's Fund -- UNICEF.</i> <i>Democratic participation in the schools. Organizations for student participation. Family participation in the schools.</i>	people and discrimination. We feel empathy toward others, especially their feelings and sufferings—locally and globally. We seek to be fair in our relationships with others. We are learning to be responsible for decisions we make freely, and to assume the consequences. We are learning to cooperate willingly with others and to perform volunteer work, at school or in the community. We take an increasing interest in public events and problems: local, national and world. We take an interest in the environment and feel responsible for the use of natural resources.	Begin to use resources of rational argumentation in discussions on matters of human rights and democracy. For participation and cooperative work Make well-reasoned choices and recognize the consequences of our choices. Work in a group, making constructive contributions to the common objective. In group work, facilitate constructive dialogue and address differences of opinion using negotiation and compromise. Care for persons, relationships and things—both living and non-living. Recognize situations of discrimination and injustice, both inside and outside the school.	different ways and places: in the home, school and community. Exclusion of young people, and the development of youth gangs.
---	---	--	---

Appendix V

STAGE OF DEVELOPMENT AND GRADE LEVEL: Adolescence: 13-14 years - Early secondary school				
Goals	<i>By the end of this stage, students should be able to:</i> - Identify and understand all types of human rights (civil, political, economic, social, cultural and collective), including the specifics of each one and the indivisible nature of them all. - Understand the interaction between human rights, the rule of law and democratic governance. - Understand in general terms the existence of mechanisms and institutions for protecting human rights in national and supranational jurisdictions. - Understand the moral and social imperative of respecting the human rights of others. - Evaluate their own attitudes and everyday behaviors using parameters of human rights and democratic principles, and learn to behave in consonance with them.			
	Knowledge	Values and attitudes	Skills or abilities	Real-life situations and problems
Key concepts: - Human rights are universal and indivisible - Civil and political rights; economic, social and cultural rights; collective rights - Democracy and the rule of law - Sustainable development - National and supra-national protection of human rights - National and world citizenship Conceptual developments: <i>Introduction to human rights doctrine.</i> Characteristics of human rights: universal and indivisible. Vocabulary of human rights (declaration, convention, covenant, protocol, resolution, recommendation, law, guarantee, etc.). Specific rights: <i>Civil and political rights</i> - Right to life				
		Values: - Solidarity - Local and global empathy - Participation - Pluralism - Equity - Human development - Peace - Security	For critical thinking Make decisions based on information. Understand the logic underlying other points of view. Identify the perspectives and interests of other members of society in situations of conflict—historical and current, local and global.	Breaking the law: individual delinquency and organized crime. Are human rights also being violated? Structural violence and manifest violence. What are the characteristics of each one? What is its impact on

- o Prohibition against torture - o Prohibition against slavery and forced labor - o Freedom and personal safety - o Right to privacy - o Right to marry and form a family - o Right to nationality - o Right to property - o Right to juridical personality - o Equality before the law - o Freedom of thought, conscience and religion - o Freedom of opinion and expression - o Freedom of assembly and association - o Freedom of movement - o Freedom to participate in public affairs: right to elect and be elected <i>Economic, social and cultural rights</i> - o Right to a decent standard of living: food, housing, health care and social services. - o Right to work - o Right to just conditions of work - o Right to form and join trade unions - o Right to education - o Right to information - o Right to take part in cultural life and to enjoy the benefits of scientific progress - o Right of children and adolescents to participate in society <i>Collective rights</i> - o Right to development - o Right to a healthy environment - o Right to have access to natural and cultural values, including the common human heritage	Attitudes: We are sensitive to the needs and rights of others. We are concerned by injustice and inequality in relations among people and in society as a whole. We are willing to take action that will remedy situations of injustice, inequality or disrespect for our own rights and those of others. We respect all people's right to have their own point of view. We are open to other opinions and we try to understand them instead of rejecting them out of hand. We increasingly value the act of thinking and deciding with intellectual and moral autonomy.	Interpret situations of injustice, discrimination and exclusion in terms of the principles and standards by which they must be reported and corrected. Critically analyze messages in the media—especially on subjects involving human rights and democracy. For communication and effective argumentation: Construct oral and written messages of increasing complexity for different recipients. Read different types of text, of increasing complexity, with a high degree of understanding. Prepare messages using different media (oral, written, graphic, sound, photographic, etc.) to disseminate, promote and defend human rights and democratic principles (e.g., for the media, to petition authorities, to distribute in	personal and social life? Indifference to the collective good and "public welfare." Ignorance, apathy, cynicism. Corruption. How do all these affect the exercise of human rights? Genocide and crimes against humanity (systematic practice of torture, forced disappearance, ethnic cleansing). How can we prevent them from recurring? Colonialism / imperialism Poverty and inequality in Latin America, the world's most unequal region.
--	--	---	--

Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Asamblea General
(2007 - 2009)

Thomas Buergenthal
Presidente Honorario

Sonia Picado S.
Presidenta

Mónica Pinto
Vicepresidenta

Margareth E. Crahan
Vicepresidenta

Pedro Nikken
Consejero Permanente

Mayra Alarcón Alba
Line Bareiro
Lloyd G. Barnett
César Barros Leal
Allan Brewer-Carías
Marco Tulio Bruni-Celli
Antônio A. Cançado Trindade
Gisèle Côté-Harper
Mariano Fiallos Oyanguren
Héctor Fix-Zamudio
Robert K. Goldman
Claudio Grossman
María Elena Martínez
Juan E. Méndez
Sandra Morelli Rico
Elizabeth Odio Benito
Nina Pacari
Máximo Pacheco Gómez
Hernán Salgado Pesantes
Wendy Singh
Rodolfo Stavenhagen

Comisión Interamericana de Derechos Humanos

Florentín Meléndez
Paolo G. Carozza
Víctor E. Abramovich
Clare Kamau Roberts
Evelio Fernández Arévalos
Paulo Sérgio Pinheiro
Freddy Gutiérrez Trejo

Corte Interamericana de Derechos Humanos

Sergio García-Ramírez
Cecilia Medina-Quiroga
Manuel E. Ventura Robles
Diego García-Sayán
Leonardo Franco
Margarette May Macaulay
Rhadys Abreu Blondet

Roberto Cuéllar M.
Director Ejecutivo

Los programas y actividades del Instituto Interamericano de Derechos Humanos son posibles por el aporte de agencias internacionales de cooperación, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, agencias del sistema de Naciones Unidas, agencias y organismos de la Organización de Estados Americanos, universidades y centros académicos. Las diferentes contribuciones fortalecen la misión del IIDH, reforzando el pluralismo de su acción educativa en valores democráticos y el respeto de los derechos humanos en las Américas.