

**CUADERNO  
PEDAGÓGICO**

**LA PAZ  
EMPIEZA AQUÍ**

**EDUCACIÓN EN  
DERECHOS HUMANOS**



comité nacional  
**unrwa**  
españa





**EDICIÓN / DISEÑO:** UNRWA ESPAÑA / DC Departamento Creativo

**TEXTOS:** UNRWA ESPAÑA

**FOTOGRAFÍAS:** GERVASIO SÁNCHEZ

Zaragoza, diciembre 2014

**UNRWA España /  
Agencia de Naciones Unidas para los refugiados de Palestina**



comité nacional  
**unrwa**  
españa

C/ Fuencarral 127, 3º izq. 28010 Madrid  
Teléfono: 91 702 70 59  
educacion@unrwace.org  
www.unrwa.es  
www.unrwa.es/escuelasporlapaz/red-de-escuelas-por-la-paz  
www.toda1vida.com

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero del Ayuntamiento de Zaragoza y su área de cooperación sobre la base de los contenidos elaborados previamente con la financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)



Contenidos publicados bajo licencia CC by-SA: Creative Commons atribución-compartir igual



# Índice

¿Quiénes somos? .....	7
Introducción .....	8
Educación para el desarrollo .....	10
Educación en Derechos Humanos .....	21
Recursos educativos .....	27
De la teoría a la práctica: Introducción al conflicto palestino-israelí en el aula .....	29
La situación humanitaria en el territorio Palestino ocupado (tPo) .....	37
De la teoría a la práctica: Materiales didácticos .....	43



## UNRWA

### La Agencia de Naciones Unidas para los refugiados de Palestina

#### Misión

La Agencia de Naciones Unidas para los refugiados de Palestina en Oriente Próximo (UNRWA) nace bajo el mandato de la Asamblea General de Naciones Unidas en 1949 con el objetivo de brindar apoyo de emergencia e iniciar programas de asistencia social a la población palestina refugiada. El 1 de mayo de 1950 la Agencia comenzó sus operaciones.

Después de más de 60 años, la misión de UNRWA radica en disponer de asistencia, protección y defensa a más de 5 millones de refugiados y refugiadas de Palestina en Jordania, Líbano, Siria, Cisjordania y la franja de Gaza, en espera de una solución pacífica y duradera a su difícil situación.

#### Cómo trabaja la Agencia

UNRWA ha trabajado por el bienestar y el desarrollo humano a lo largo de tres generaciones de refugiados y refugiadas de Palestina. Originalmente concebida como una organización temporal para un periodo de tres años, la Agencia ha adaptado gradualmente sus programas para satisfacer los cambios de necesidades de la población refugiada durante más de seis décadas.

UNRWA ofrece programas de Desarrollo y Ayuda Humanitaria a cinco millones de personas refugiadas de Palestina en 58 campamentos, a través de servicios de educación, salud, servicios sociales, microfinanciación, protección, ayuda humanitaria y respuesta de emergencia. Desde su creación, la Agencia ha trabajado sin interrupción tanto en tiempos de relativa calma en Oriente Medio como en tiempos de enfrentamiento armado.

La Agencia, como ejemplo de compromiso internacional con el desarrollo humano, presta sus servicios directamente a la población refugiada de Palestina. Planifica y lleva a cabo sus propias actividades y proyectos, y construye y administra infraestructuras como escuelas, clínicas y centros para mujeres y personas con diversidad funcional. La Agencia cuenta actualmente con más de 900 instalaciones, en las que trabajan cerca de 31.600 personas, de las cuales el 99% tiene estatus de refugiado. UNRWA gestiona más de 700 escuelas a las que asisten más de medio millón de estudiantes en todo Oriente Medio. Además, la Agencia presta atención sanitaria en 138 centros de salud primaria y gestiona 49 centros sociales y de formación para mujeres, además de otros tantos centros de servicios comunitarios.

#### El compromiso de UNRWA España

UNRWA España es el primer Comité Nacional que UNRWA constituyó en el mundo. Se creó en 2005 con dos objetivos fundamentales: dar a conocer a la población española la situación en que viven los cinco millones de refugiados y refugiadas de Palestina y difundir la labor humanitaria que UNRWA realiza. Además, trabaja para que entidades españolas tanto públicas como privadas apoyen a UNRWA en el mantenimiento de los servicios que presta a la población refugiada de Palestina.

# Introducción

## La Educación para el Desarrollo

En un momento de crisis global la Educación para el Desarrollo, más que nunca, se convierte en uno de los puntales de una sociedad justa y equitativa que apueste por el conocimiento de la realidad a partir de la crítica y la voluntad transformadora.

La Educación para el Desarrollo en espacios formales y no formales tiene vocación emancipadora y ayuda a fomentar la solidaridad entre las personas y el conocimiento de la realidad global a partir de lo más cotidiano y local.

UNRWA España, tras más de 10 años de experiencia trabajando en distintos espacios educativos a través de la realidad de la población refugiada de Palestina, ha detectado la necesidad de docentes, AMPAS, educadores, educadoras, voluntariado y jóvenes de contar con herramientas que permitan hacer frente a los nuevos retos planteados por los distintos cambios sociales.

En línea con los principios humanitarios que guían el trabajo de la Agencia de Naciones Unidas para los refugiados de Palestina, UNRWA España está comprometida con la defensa y promoción de los derechos humanos y de los valores que éstos representan.

## La importancia de educar en derechos humanos

El desarrollo normativo de los derechos humanos, así como su defensa, ha sido posible gracias a una ciudadanía formada y con conciencia crítica que reclama y reivindica sus derechos fundamentales. Las sociedades están en continua transformación y a lo largo del tiempo surgen y se identifican nuevas necesidades, por lo que los derechos humanos se deben ir adecuando y adaptando. En este sentido la educación juega un papel fundamental.

La Educación en Derechos Humanos es un proceso transformador que empodera y fortalece las capacidades de las personas creando una socie-

dad activa que participa en la toma pública de decisiones defendiendo y reclamando el respeto de sus derechos, que se extiende a lo largo de toda la vida.

En este sentido la educación amplía su ámbito: ya no es sólo un derecho sino que además se convierte en una herramienta para la protección y la demanda del resto de derechos. Nadie mejor que las propias personas titulares de derechos para formar parte de la construcción y reconocimiento de sus derechos fundamentales.

El valor estratégico de la educación como herramienta de promoción de los derechos humanos se reconoce en la propia Declaración Universal de Derechos Humanos que en su artículo 26.2 indica: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. En el Estado español este derecho se recoge en el artículo 27.2 de la Constitución que establece que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y deberes fundamentales”. Años más tarde, en 1989, la Convención sobre los Derechos de la Infancia vuelve a incidir en la importancia de la educación en la defensa de los derechos fundamentales a través del artículo 29.1b: “Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas”.

## Educando para una ciudadanía crítica y comprometida

La participación ciudadana y la transformación social tienen su proceso. Al igual que en la edificación de una casa hay que seguir unos pasos. A menudo se habla de la construcción de una escalera, y no por utilizar un símil cualquiera, sino porque en ella cada peldaño está basado en la construcción de los anteriores y esto es algo muy importante. No se puede construir un sexto peldaño si no se construyen los cinco anteriores.

# Introducción

Este cuaderno busca contribuir a la construcción de los primeros peldaños de esa escalera que lleva a una ciudadanía crítica y comprometida con los derechos humanos. Para ello pretende proporcionar herramientas a la población para la participación y la transformación social, para luchar contra las injusticias de manera solidaria, por un desarrollo global y sostenible que parta de lo local para alcanzar lo global.

Los primeros apartados de este cuaderno son una aproximación e introducción a una de las herramientas educativas que de manera integral trabaja desde los derechos humanos: La Educación para el Desarrollo. A partir de este concepto nos aproximaremos a distintas dimensiones como la educación para la paz, la perspectiva de género o la interculturalidad para finalizar con la Educación en Derechos Humanos.

Tras esta primera toma de contacto se aborda la estrategia de actuación mediante las técnicas de dinamización aplicadas a la educación en derechos humanos. El punto de partida son actividades que buscan el conocimiento y la comprensión de los derechos humanos. Lograda esta primera fase se continúa subiendo esa escalera citada anteriormente hacia la protección y promoción de los mismos. Posteriormente se complementa con técnicas sobre cultura de paz, género e interculturalidad.

La metodología utilizada en el trabajo sobre derechos humanos pasa por un enfoque participativo para que los y las participantes conozcan y entiendan la realidad, se comprometan con ella y sientan la necesidad de actuar para conseguir un cambio. Todo ello a través del paradigma 'conocer para actuar, actuar para transformar', tomando como base pedagógica el modelo de "Aprendizaje Experiencial" de Paulo Freire.

Para implementar esta metodología se ha optado por usar fichas de actividades, que se encuentran en la parte final del documento.

# Educación para el Desarrollo

## EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

La Educación para el Desarrollo (EpD) es una herramienta educativa aplicable a las distintas esferas de la vida que pretende potenciar en las personas el conocimiento, sentido crítico y una visión del mundo global partiendo de la realidad cotidiana. La Educación para el Desarrollo busca, a través de distintas estrategias y herramientas, luchar contra la desigualdad promoviendo cambios sociales sostenibles en el tiempo.

Lo cierto es que no existe una definición cerrada de Educación para el Desarrollo, se trata de un concepto versátil que va cambiando y adaptándose a las distintas realidades sociales y a los nuevos paradigmas.

Sin embargo todas estas definiciones tienen elementos en común que constituyen la base teórica de la Educación para el Desarrollo: transformación social, interculturalidad, derechos humanos, género, equidad, justicia social, solidaridad, sur, cambio, crítica, sociedad civil, futuro, aprendizaje, global, local, análisis.

### Educación para el Desarrollo es...<sup>1</sup>

...ofrecer información objetiva sobre las relaciones Norte-Sur y aportar claves que permitan comprender las causas tanto estructurales como

coyunturales que explican las situaciones en que se encuentran los diferentes países.

...conocer la realidad de las personas que pasan necesidades o padecen distintas catástrofes, empatizar con ellas y rechazar por injustas las situaciones de pobreza, hambre, marginación, guerras en que se encuentran inmersos, etc.

...iniciar un proceso educativo en el que se aporten visiones críticas y complejas de la realidad que integren cuestiones como enfoque basado en derechos, perspectiva de género, intercultural, ecológica, de clase y que capacite a la gente para transformar su medio cercano.

...un proceso de construcción cultural en el cual las personas rechazan las visiones simplistas y estereotipadas de la realidad y aprecian el valor de la diversidad cultural.

...el proceso formativo que, partiendo del análisis de la realidad global, promueve valores y actitudes de solidaridad local e internacional, y conduce a la implicación y al compromiso para la acción participativa y transformadora.

...mantener a la opinión pública informada de la realidad de la pobreza en el mundo y de las causas y estructuras que la perpetúan; y facilitar una mejor comprensión de la interdependencia entre

**Cuadro: Conceptos para desarrollar actividades de Educación para el Desarrollo (EpD)**

Mapa de Peters	Discriminación	Población refugiada
Países empobrecidos/enriquecidos/cuarto mundo	Género	Desigualdad y pobreza
Interculturalidad	Feminización de la pobreza	Derechos Humanos
Comercio justo	Sostenibilidad medioambiental	Ayuda oficial al desarrollo
Deuda externa	Organismos internacionales	Reglas del comercio internacional
Condiciones de vida	Enfermedades olvidadas	Discriminación Intolerancia
Campañas solidarias	Soberanía alimentaria	Personas
Justicia	Trabajo infantil	Solidaridad

# Educación para el Desarrollo

países, de las causas de la desigualdad y de sus posibles soluciones.

## Áreas de trabajo de la Educación para el Desarrollo (EpD)

La EpD dispone de distintas herramientas o áreas de trabajo en función de los objetivos de su actuación, la duración o el espacio en el que se desarrolla. Así podemos encontrar las siguientes áreas o herramientas:

### 1. Sensibilización

Es una acción a corto plazo, a menudo puntual y que no profundiza en las causas de la situación denunciada, por ejemplo, en el caso de un anuncio televisivo que informa sobre la situación de hambruna en un país africano sin profundizar en las causas políticas, sociales, económicas o naturales que subyacen a dicha hambruna. Esta es una formación incompleta pero constituye el primer paso de la toma de conciencia de las causas del problema que se trata. La sensibilización abre ventanas para que las personas se interesen por una determinada realidad.

### 2. Educación-formación para el Desarrollo

Pretende ser un proceso a medio-largo plazo en el que se utilizan metodologías educativas de diversa índole, siendo en su mayoría participativas y experienciales. Esta permite profundizar en el análisis de las causas de las circunstancias y en propuestas de cambio para las mismas. Es lo que en palabras de Paulo Freire, educador y pedagogo brasileño, se denomina concientización. La concientización es el proceso por el cual el hombre (y la mujer) no sólo toma conciencia de su realidad, sino que lo hace en forma crítica comprometiéndose con su cambio concreto.

### 3. Investigación para el desarrollo

La metodología de trabajo se basa en las técnicas de investigación social, con especial énfasis en las que promueven la investigación-acción. Como característica de este encontramos el trabajo interdisciplinar realizado desde distintas perspectivas sociales como la antropología, sociología, pedagogía, la psicología social o el derecho.

### 4. Incidencia política y movilización social

Ambas están íntimamente ligadas a las anteriores herramientas. Estas acciones pretenden influir en las decisiones políticas adoptadas por colectivos cuyas decisiones pueden afectar a las estructuras sociales, económicas y/o políticas bien a nivel local o a nivel global. La movilización social permite a la ciudadanía y a distintas entidades participar en la vida política, algo esencial para el desarrollo humano de cualquier sociedad. Los medios de comunicación y las redes sociales son herramientas muy útiles en este tipo de actividades.

## Evolución histórica de la Educación para el Desarrollo (EpD)

La EpD cuenta con más de cuarenta años de historia en el ámbito europeo y casi veinte en el Estado español. Sus orígenes están muy vinculados a la cooperación para el desarrollo que se inició en la década de los 50. Fue el presidente estadounidense Truman el que en un famoso discurso apeló directamente a los estados más desarrollados para que apoyasen a los subdesarrollados. Más de medio siglo después la educación para el desarrollo se ha constituido con corpus teórico propio, evolucionado y adaptándose a la realidad social y política cambiante en lo que se denominan como generaciones.

### Primera generación: enfoque caritativo-asistencial (1959-1960)

Es el antecedente de la EpD. Estuvo estrechamente vinculada a la corriente confesional. Su labor consistía en el envío de personal de las ONGD a los países beneficiarios de la ayuda, siendo esta de tipo humanitario y alimentaria, mientras que las actividades que se realizaban en los países emisores de ayuda estaban más enfocadas a la sensibilización, la obtención de fondos y la autopromoción de la propia entidad.

Se buscaba tener mucha presencia en medios de comunicación masivos pero escaso rigor y calidad educativa. Los temas giraban en torno a la actualidad circunstancial como enfermedades pandémicas, hambrunas o desastres naturales.

# Educación para el Desarrollo

Un ejemplo que ha perdurado hasta nuestros días son los Telemaratonés.

## **Segunda generación: el nacimiento de la EpD bajo el enfoque desarrollista (1960-1970)**

Esta generación surge en los años 60 siguiendo las teorías desarrollistas que en el sentido económico supusieron la ampliación de la brecha entre países desarrollados y subdesarrollados.

En esta etapa la EpD se centró en continuar con la sensibilización de la ciudadanía de los países emisores de ayuda. Se empieza también a poner énfasis en dar a conocer las circunstancias locales del medio en el que actuaban las ONGD y las comunidades que se beneficiaban de la ayuda. A su vez, emerge un nuevo discurso que se distancia del asistencialismo y que insiste en la idea de cooperación, a través de la cual se ayuda a quienes quieren ayudarse a sí mismos, pero sin poner en tela de juicio el modelo dominante ni identificar los obstáculos estructurales al desarrollo.

Por otra parte, la visión del progreso de occidente como único camino hacia el progreso, la insistencia en la transferencia de tecnología y conocimientos occidentales modernos a sociedades consideradas ignorantes y primitivas hacía patente un claro carácter eurocéntrico de los contenidos transmitidos por la EpD en esta época.

## **Tercera generación: la EpD crítica y solidaria (1970-1980)**

En los años 70 se define un nuevo escenario para la EpD que se caracterizaría por enfoques más críticos y una creciente toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica de los países con mayor crecimiento económico frente a los subdesarrollados.

Esta generación inició la toma de conciencia sobre problemas de ámbito mundial como el crecimiento demográfico, el deterioro medioambiental, etc. que hacen aumentar la conciencia de que todos los países son dependientes unos de otros.

Se pasa de un modelo asistencial (cobertura de las necesidades básicas de los países beneficiarios) a un modelo centrado en las causas estructurales de la situación de las poblaciones afectadas, más concretamente en los factores históricos y las consecuencias negativas del colonialismo y el neocolonialismo que recaen sobre las colonias.

Además se analizan y critican las políticas de desarrollo y de ayuda vigentes y resaltan la responsabilidad de los países del Norte en el injusto orden internacional. Se cuestiona además la imposición de los modelos occidentales de desarrollo.

Como consecuencia de estos cambios, en los años 70 se produjo un crecimiento de las iniciativas sobre EpD en el seno de las ONGD. Éstas asumían la necesidad de abrir los contenidos curriculares escolares a los problemas mundiales, de reflejar en la educación las cuestiones de la cooperación internacional y de incorporar las propuestas críticas, solidarias y revolucionarias de las corrientes de renovación pedagógica y de los movimientos sociales emergentes.

## **Cuarta generación: la Educación para el Desarrollo humano y sostenible (1980-2000)**

La EpD pasa a ser considerada un fin en sí misma, debe promover la comprensión de los problemas del desarrollo económico y de distinto tipo, y ser capaz de tener una repercusión en la vida cotidiana: el cambio global depende tanto de países enriquecidos como de aquellos empobrecidos (corresponsabilidad).

La década de los ochenta es la década perdida en la EpD ya que se inicia con la crisis de la deuda y los programas de ajuste estructural. Mientras en la década de los noventa, donde se da el fin de la guerra fría y el nacimiento de un nuevo orden internacional, la visión del desarrollo se centra en el ser humano. Se dará paso a nuevas temáticas: conflictos armados, derechos humanos, inmigración, género, etc.

# Educación para el Desarrollo

## Quinta generación: la EpD para una ciudadanía global (2000-Actualidad)

A finales de los noventa, la crisis del llamado estado del bienestar abre paso a un proceso acelerado de globalización neoliberal y privatización de la economía mundial que afecta a toda la ciudadanía del planeta. La debilitación del Estado-Nación y de los nacientes regímenes democráticos son factores que ponen de manifiesto la necesidad de buscar nuevos marcos de gobernanza global.

En este contexto la EpD se dota de nuevos contenidos. Por una parte debe facilitar la comprensión crítica del modelo de globalización. Por otra debe reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad. Y por último, debe promover una conciencia de ciudadanía global.

## Consejos para un proceso educativo desde la Educación para el Desarrollo (EpD)

Para incorporar la Educación para el Desarrollo de quinta generación en los procesos educativos es importante tener en cuenta los siguientes objetivos:

- √ Procurar que la gente se haga más consciente de cuáles son sus comportamientos, sentimientos, saberes y dudas sobre el tema.
- √ Posibilitar que las personas estén más y mejor informadas, de manera que tengan más capacidad de análisis sobre la realidad y sobre sí mismas.
- √ Posibilitar que las personas empaticen con otras personas que viven situaciones de desigualdad y valoren positivamente los comportamientos solidarios.
- √ Ofrecer espacios y posibilidades para buscar soluciones y tomar postura ante un problema.
- √ Entrenar y desarrollar habilidades necesarias para la acción.

√ Actuar, pasar a la acción individual o grupal.

√ Evaluar la acción realizada.

Al incluir la Educación para el Desarrollo en los procesos educativos se busca promover un análisis crítico de la realidad entre las personas y que sean capaces de imaginar y proponer modelos de desarrollo satisfactorios y equitativos para todas las personas y pueblos, algo imprescindible para la transformación social.

## Enfoque multidimensional

La educación para el desarrollo se caracteriza por proponer un enfoque multidimensional de la realidad donde se contemplan distintos ejes:

1. Cultura de Paz.
2. Enfoque de género.
3. Interculturalidad.
4. Conectando geografías, conectando realidades.
5. Los derechos humanos.

### 1. Cultura de Paz

Ante el contexto actual en el que se encuentra la sociedad, la paz es un gran clamor y una reivindicación universal. Por lo que uno de los puntos importantes a trabajar es la promoción de la paz como algo realizable y no sólo deseable.

A menudo las imágenes relacionadas con la paz resultan irreales y confusas y se asocian a símbolos como la paloma. La guerra o la violencia, en cambio, tienen una representación gráfica mucho más real en el imaginario colectivo. Esto mismo sucede en el caso del conflicto palestino-israelí asociado frecuentemente a bombardeos y muertes.

En este sentido, la Educación para la Paz y los Derechos Humanos se convierte en eje primordial de un enfoque pedagógico que apuesta por la redefinición de la noción de paz y el aprendizaje de la gestión y resolución de conflictos, que ve en la extensión y práctica de los derechos humanos uno

# Educación para el Desarrollo

de los pilares primordiales para la consecución de un desarrollo humano justo y equitativo para todos los pueblos.

Cabe señalar que el concepto de cultura de paz adquirió una dimensión pública principalmente cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el año 2000 como el “Año Internacional por una Cultura de Paz” y la década 2001-2010 como la “Década Internacional para una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del mundo”.

## Redefiniendo la noción de paz

Ante este nuevo contexto es muy importante redefinir la noción de paz. La paz adquiere un nuevo significado y pasa a entenderse como justicia, democracia y proceso de diálogo conflictivo. Así mismo deja de ser un mero estado estático y pasa a considerarse un acontecimiento. Toma como ejes el enfoque basado en derechos humanos, la interculturalidad y el género. Y lo más importante, deja de ser un ideal teórico para convertirse en una agenda con un plan de acción definido y ejecutable.

## La construcción de la paz<sup>2</sup>

Para la construcción de la paz es necesario asumir que los conflictos son una parte natural de la existencia humana. En este sentido el conflicto deja de ser considerado lo opuesto de la paz y pasa ser visto como una de las formas de existencia de una sociedad. No hay que olvidar que los conflictos no son sinónimos de intolerancia o desentendimiento, es el tipo de resolución de los mismos la que los vuelve negativos o positivos, constructivos o destructivos. Por ello, es esencial comprometerse a transformar la forma destructiva en que se lidia con ellos para encaminarlos hacia resultados más constructivos. En este sentido la acción se puede situar en tres niveles:

- a) La prevención del conflicto desarrollando la sensibilidad a la presencia o potencial de la violencia y la injusticia (sistemas de alerta previa) y la capacidad de análisis.
- b) La resolución, es decir, la forma de enfrentarse

al problema y la apelación a los mecanismos institucionales.

c) La transformación como estrategia para el cambio, la reconciliación y la construcción de las relaciones positivas.

La resolución no violenta de conflictos no significa huir, resignarse, someterse ni renunciar a la expresión directa y clara de los verdaderos sentimientos, opiniones o emociones. Es importante comprender la resolución no violenta de conflictos como uso de la competencia comunicativa y no como forma de escapar del problema o del sometimiento.

Las dos formas básicas de resolución no violenta de los conflictos son el consenso directo y el consenso indirecto.

- Mediante el consenso directo las personas o grupos involucrados intentan llegar a una solución mutuamente aceptable del conflicto a través de la reflexión y la toma de decisiones en común. Para esto es necesario que ambas partes deseen realmente encontrar una solución y no derrotar o someter a la otra parte. En lugar de imponer un punto de vista se intenta encontrar una tercera posición.
- El consenso indirecto o mediación consiste en una negociación en presencia de una tercera persona, aceptada por ambas partes del conflicto. En este caso el mediador ejerce exclusivamente un rol de coordinador, ayudando a las partes a llegar a una solución y a establecer una acción comunicativa. Es importante diferenciarlo del arbitraje y de la imposición coercitiva de una solución.

## Pautas para la resolución no violenta de los conflictos

1. Separar a la persona del problema, desvinculando la relación de la persona con el problema, apartando los sentimientos negativos que afectan a la negociación, reduciendo de esa manera la posibilidad de fallos en el proceso de comunicación.
2. Concentrarse en el beneficio final para ambas partes y no en las posiciones, ya que los

# Educación para el Desarrollo

intereses son el reflejo de las necesidades, deseos, preocupaciones, valores o temores fundamentales de cada individuo.

3. Realizar una evaluación racional del proceso, insistir en el uso de criterios u objetivos mutuamente aceptables mediante los cuales las partes puedan evaluar la imparcialidad o la aceptabilidad del acuerdo negociado.

4. Insistir en la búsqueda de soluciones no violentas para el conflicto.

## Consejos para un proceso educativo en Cultura de Paz

- Redefinir la noción de paz.
- Aprender a gestionar y resolver los conflictos de manera no violenta.
- Priorizar el bienestar colectivo frente al personal.
- Reconocer los conflictos como parte de la realidad.
- Definir un plan de acción para la construcción de la paz.

Para incorporar la cultura de paz en los procesos educativos es primordial entender la paz desde su perspectiva positiva y dinámica. Así como que los educadores y educadoras dispongan de herramientas que les permitan identificar los conflictos y la transformación de los mismos en experiencias positivas, partiendo de la defensa de los principios de convivencia pacífica y cooperación.

## 2. Enfoque de género

En lo que respecta a la práctica coeducativa ningún espacio es neutral.

En la vida diaria a través de numerosos mecanismos se transmiten valores patriarcales asumidos como tradicionales, lo cual aumenta las diferencias entre hombres y mujeres. Por ello, la perspectiva de género es fundamental. La aproximación que se propone al enfoque de género se nutre, además, de reflexiones que apuestan porque el género debe abordar de forma holística la compleja realidad que se pretende transformar. Para ello debe emprender de forma vinculada y no

parcelada las distintas dimensiones que la componen y hacerlo a su vez de forma coherente en los tres niveles en los que de forma conectada podemos actuar las personas: a nivel individual, analizando nuestra forma de relacionarnos, hombres y mujeres; a nivel de comunidad, en los espacios para la participación ciudadana, en nuestras entidades; y a nivel global.

Se hace especial énfasis en la visibilización, la reivindicación de la igualdad y la destrucción de estereotipos, fomentando un espíritu crítico y problematizando las relaciones de género existentes en nuestra sociedad.

## Conceptos relacionados con el Enfoque de Género

- Diferencia entre sexo y género: Se habla de sexo al referirse a aquellas características biológicas que determinan que una persona sea hombre o mujer. Se habla de género al referirse a la construcción cultural según la cual se asigna a las personas determinados roles, ocupaciones o valores por el simple hecho de haber nacido sexuado determinado. Se habla de género masculino o femenino.

- Estereotipos: Ideas preconcebidas, simples, que están muy arraigadas y determinan las conductas, comportamientos y actitudes que deben tener las personas en función del grupo de pertenencia.

- Sexismo: Actitudes que favorecen y perpetúan la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las mujeres basándose en su diferenciación sexual.

- Machismo: Conjunto de actitudes, conductas, prácticas sociales y creencias destinadas a justificar y promover el mantenimiento de conductas percibidas tradicionalmente como masculinas y también discriminatorias contra las mujeres.

- Hembrismo: Es la posición contraria del machismo. Es el fenómeno de discriminación y subvaloración de los hombres por parte de las mujeres.

# Educación para el Desarrollo

Actitud personal que concibe a las mujeres como grupo opuesto a los hombres y que propugna la superioridad de unas sobre los otros. Es un término paralelo a “machismo” y no tiene relación alguna con el término “feminismo”.

- Feminismo: Corriente crítica de pensamiento social y político, que trata de superar la situación de subordinación y sometimiento de las mujeres y que propone un nuevo modelo de sociedad basado en la igualdad real entre hombres y mujeres.

- Androcentrismo: Se define como sistema de pensamiento que pone al hombre como centro, referencia y medida de las cosas y que implica un fuerte sesgo en la visión del mundo. Visión de la realidad desde la perspectiva masculina, ocultando otras realidades, entre ellas la de la mujer.

- Perspectiva de género: Permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres, así como sus semejanzas y diferencias. Analiza las posibilidades y oportunidades de ambos, sus expectativas, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen.

- Equidad de género: Supone que los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de las mujeres y los hombres se consideren, valoren y promuevan de igual manera. Implica la idea de que todas las personas somos libres para desarrollar nuestras capacidades personales y para tomar decisiones. El medio para lograr la igualdad es la equidad de género, entendida como la justicia en el tratamiento a mujeres y hombres de acuerdo a sus respectivas necesidades.

- Igualdad de género: Situación en la que mujeres y hombres tienen las mismas posibilidades y oportunidades en la vida, de acceder a recursos y bienes valiosos desde el punto de vista social, y de controlarlos.

- Discriminación: Diferencia de trato basada en distinciones arbitrarias, injustas o injustificables.

Hay discriminación directa cuando el objeto o propósito de una ley, política pública o programa incorpora abiertamente una de estas distinciones; existe discriminación indirecta cuando una ley, política pública o programa es aparentemente neutral pero sus consecuencias son particularmente adversas para cierto grupo social en razón de estas distinciones.

## ¿Por qué es importante el enfoque de género?

Porque contribuye a que se tomen en cuenta las condiciones diferentes de las que parten mujeres y hombres y plantear opciones para que ambos puedan desarrollarse de igual forma con las mismas oportunidades a través de la justicia. Se parte de la diferencia en oportunidades y derechos surgida de la asignación de roles sociales, se establecen mecanismos de compensación para lograr que hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades, derechos y responsabilidades; acceso equivalente a los recursos, beneficios y servicios del Estado, y alcancen una distribución equilibrada de poder.

## Acciones

Para incorporar el enfoque de género en los procesos educativos, hay que trabajar el género de manera integral. Para ello se proponen las siguientes acciones:

- Incluir la perspectiva de género en los planes, programas y proyectos.

- Observar los contenidos de las actividades, en relación al rol de género de mujeres y hombres, y realizar actividades no sexistas.

- Formar y sensibilizar a los educadores y educadoras en igualdad de oportunidades y género, para que no introduzcan sesgos de género durante el desarrollo de las actividades.

- Promover la participación de los y las destinatarias de manera equitativa, coartando cualquier situación, comportamiento, etc. no igualitario, discriminatorio y/o sexista. Se promoverán modelos y visiones alternativas a la visión androcéntrica y patriarcal del mundo, para facilitar la reflexión y promover un cambio.

# Educación para el Desarrollo

## Pautas para sustituir el masculino genérico en cualquier contexto

- √ Utilizar sustantivos genéricos o colectivos no marcados por el género o por sustantivos abstractos: personas, infancia, juventud, población, alumnado, personal, comunidad, colectivo, amistades, entre otros.
- √ Omisión del sujeto, como “de no presentarse al examen...” en lugar de “si los niños no se presentan al examen”.
- √ Utilización de la forma pasiva: “el solicitante debe presentar el formulario antes de” en lugar de “el formulario debe ser presentado antes de”.
- √ Si no hay otra opción, se puede utilizar el femenino y el masculino en la misma frase: todos y todas, las abuelas y los abuelos, las y los mejores,...

## Pistas para un proceso educativo basado en el enfoque de género

A continuación se enumeran una serie de pistas que favorecerán la implantación del enfoque de género exitosamente en las actividades de ocio y tiempo libre que se realicen:

- √ Es conveniente que tanto en la identificación como en la organización de las actividades participen educadores y educadoras por igual.
- √ En el momento de planificar las actividades hay que tener en cuenta los intereses y necesidades de las personas, valorando especialmente el acceso y la participación activa de mujeres y hombres.
- √ Es importante realizar actividades atractivas para chicas y chicos sin tener que separar por sexos para desarrollarlas. Como por ejemplo, “taller de manualidades para ellas” y “partido de fútbol para ellos”. Tampoco sería conveniente organizar actividades del tipo “chicos contra chicas”.
- √ Otra alternativa es llevar a cabo talleres específicos de género, que faciliten la incorporación de la equidad de género en el día a día.
- √ Al realizar el reparto de tareas es importante que éste sea equitativo, para no caer en la reproducción de roles estereotipados. ¿Quién reparte? ¿Quién recoge? ¿Quién barre?...
- √ Hay que tener presente que el liderazgo pue-

de ser asumido por cualquier persona: hombre o mujer, niña o niño.

- √ Por último, si todo esto genera algún tipo de duda, se debe preguntar, leer, buscar y seguir aprendiendo.

En todos los procesos educativos se debe buscar que aquellas personas que participen conozcan y adopten una nueva forma de mirar el mundo. Una nueva visión que favorezca el ejercicio de una lectura crítica de la realidad para analizar y transformar la situación de las personas, alcanzando el desarrollo integral de las mismas.

## 3. Interculturalidad

La interculturalidad, entendida como una apreciación y puesta en valor de la diversidad cultural, es una respuesta necesaria a la sociedad en la que vivimos. El desinterés y el desconocimiento por otras culturas, formas de vida, valores, etc., es algo generalizado en nuestro entorno. Esto, unido a una visión etnocentrista, es la causa de muchos prejuicios, tópicos y estereotipos sobre otras culturas, sus costumbres, su forma de ver la vida, etc.

A través de la educación intercultural no se propone fundir las identidades de las culturas en una única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativamente y solidariamente. Haciendo especial énfasis en los aspectos positivos de la comunicación entre culturas como son el intercambio, la reciprocidad, apertura, flexibilidad, solidaridad, empatía, etc.

Para la educación intercultural, la igualdad de la justicia y el derecho a la diferencia constituyen los principios fundamentales que sustentan un modelo de educación cuya finalidad es la construcción de unos valores próximos al respeto y la valoración positiva hacia lo diferente.

En el siglo XXI nuestra sociedad es sin duda cada vez culturalmente más diversa. Esta diversidad no siempre es garantía de buena convivencia, por lo

# Educación para el Desarrollo

que puede originar tensiones de indescifrable dolor cuando las diferencias se resuelven por la vía del fundamentalismo o del racismo, o cuando son utilizadas como excusa para la intolerancia, la discriminación e incluso la violencia.

La interculturalidad busca hacer de la diversidad un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y grupos humanos. Su objetivo final es lograr aceptación, tolerancia, conocimiento mutuo, respeto y diálogo entre diferentes culturas a través de la eliminación de prejuicios, estereotipos culturales, ignorancia y desconfianza.

La interculturalidad se basa en el diálogo entre culturas y diversos grupos de individuos. Así busca eliminar las barreras para la paz y el desarrollo. De hecho, los conflictos entre diversos grupos culturales se asocian a menudo a factores económicos y políticos en los cuales la diferencia cultural puede ser un atributo y no necesariamente un factor causal. La interculturalidad propone una nueva perspectiva para la edificación de la paz y la prevención de conflictos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 plantea la necesidad de llevar la interculturalidad a las aulas en pro de la paz y el entendimiento: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz".

## Conceptos relacionados con la educación intercultural<sup>2</sup>

- Educación Multicultural: La educación multicultural sí que reconoce la diferencia, sin embargo, se plantea como la simple coexistencia de dos o más grupos étnicos o culturales. Es decir, el multiculturalismo reconoce la existencia de una sociedad plural y la necesidad de actuar respetuo-

samente para que esa pluralidad no provoque conflictos, pero ello no tiene por qué conducir a una relación de convivencia plena entre los diversos grupos culturales.

- Educación Intercultural: En este sentido, supone un paso más ya que rechaza el predominio de unas culturas sobre otras y defiende que los distintos grupos que conviven en las sociedades multiculturales logren una interdependencia enriquecedora basados en la valoración y el reconocimiento mutuos.

Desde esta perspectiva, la multiculturalidad es un hecho presente en nuestras sociedades, mientras que la interculturalidad es el proyecto al que se aspira.

- Cultura: Sistema o conjunto de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje (Plog y Bates, 1980 p.87).

- Grupo Étnico: Grupo configurado social o históricamente que forma parte de una sociedad mayor. Interactúa con otros grupos étnicos de los que se diferencia. Este grupo comparte un conjunto de rasgos culturales que son transmitidos generacionalmente a través del aprendizaje social y la socialización.

- Etnocentrismo: Se trata de la tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, es decir, todo lo que no se asemeja a su cultura se rechaza e infravalora.

- Raza: Este concepto ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Históricamente se empleaba en la diferenciación de los seres humanos por aquellos rasgos físicos, biológicos o fenotípicos transmitidos genéticamente y compartidos por una determinada población o grupo étnico. Sin embargo, el concepto de raza está en desuso y su utilización se desaconseja debido a sus convocatorias políticas

# Educación para el Desarrollo

y auge de ideologías racistas. En definitiva, todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen, reconociéndose y valorándose positivamente la diversidad y las diferencias entre los seres humanos con el fin de acabar con la discriminación y opresión de los diferentes grupos étnicos.

- Racismo: Es una actitud basada en una doctrina que establece una jerarquía entre grupos humanos en función de las diferentes características físicas externas que presentan (color de piel y del cabello, la forma y tamaño del cráneo, etc.). Intenta justificar la dominación de unos grupos humanos sobre otros atribuyendo a determinadas razas una superioridad biológica y, por lo tanto, intrínseca. Desgraciadamente, se expresa en la discriminación y el rechazo de los grupos étnicos o culturales a los que se considera inferiores.

- Xenofobia: Ideología de rechazo y exclusión de toda identidad cultural ajena a la propia.

- Estereotipos: Son los rasgos que se atribuyen a un grupo o la imagen mental simplificada que tenemos de los miembros de un grupo siendo además compartida socialmente. Pueden ser positivos (los gitanos son buena gente), neutros (los suecos son altos) o negativos (los españoles son muy ruidosos).

- Prejuicios: Realizar un juicio previo, generalmente negativo, acerca de un individuo o de un grupo.

- Discriminación: Ideología o comportamiento social que separa y considera inferiores a las personas por su raza, clase social, sexo, religión u otros motivos ideológicos.

## Acciones

√ Mirarnos desde fuera.

√ Asumir el mundo en el que vivimos.

√ Vivir otras realidades.

√ Valorar positivamente la diferencia.

√ Desarrollar el conocimiento y valoración de otras culturas, además de la mayoritaria.

√ Desarrollar esquemas (cognitivos, emocionales y conductuales) que favorezcan simultáneamente una adecuada identificación con la propia cultura y el conocimiento y respeto hacia otras culturas.

√ Ayudar a superar las tendencias y actitudes etnocentristas.

√ Conocer y modificar los estereotipos y los prejuicios que tenemos de los diferentes.

√ Favorecer el conocimiento y la valoración positiva de las otras culturas, desde y para la igualdad.

√ Favorecer la toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo.

√ Promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos que eviten la discriminación, favorezcan las relaciones positivas y posibiliten el desarrollo multicultural.

√ Conseguir una acción continuada que nos lleve a establecer pautas de conducta estables a la hora de comunicarnos y relacionarnos con otras personas, sean o no de otra etnia, cultura o grupo.

Al incorporar la interculturalidad en el proceso educativo se busca que los y las participantes identifiquen la pluralidad cultural existente en las sociedades actuales y reconozcan la diversidad como algo enriquecedor de la convivencia y defiendan la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando situaciones de injusticia y las discriminaciones como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

## Consejos para un proceso educativo basado en la interculturalidad

- Es importante crear un ambiente y un clima de comunicación y confianza que resulte óptimo para facilitar las relaciones interpersonales.

# Educación para el Desarrollo

- Facilitar y estimular el intercambio respetuoso de opiniones y conocimientos, el diálogo, la búsqueda colectiva, etc.

- Favorecer la evaluación permanente sobre lo que se hace, la reflexión sobre la práctica, la renovación del interés, la motivación, etc.

- Ayudar y orientar los buenos deseos y sentimientos en acciones concretas, que no se queden en simples "palabras bonitas". El éxito de las mismas motivarán posteriores actuaciones.

- Los ámbitos de estas acciones pueden ser múltiples.

- Los medios también pueden ser diversos y variados: carteles, murales, boletines, cómics, programas de radio, vídeos caseros, representaciones teatrales, coloquios, proyecciones de video, fiestas o festivales, degustaciones típicas, etc.

## 4. Conectando geografías, conectando realidades

Para trabajar desde la igualdad, es necesario incluir en los procesos educativos una conexión entre lo local y lo global y de ahí que sea necesario visibilizar otras realidades en todas las acciones que se lleven a cabo. Esto permite conocer y cuestionar el propio "imaginario colectivo" construido sobre esas otras realidades.

Conocer cómo se conforma este imaginario colectivo de la pobreza, identificar las falacias sobre las que se sustenta y conocer qué papel juega en el mantenimiento del sistema de empobrecimiento-enriquecimiento, son algunos de los ejes en este tipo de educación. Así, la visión de otras geografías y otras realidades apuesta por mirar las causas estructurales y no sólo coyunturales de la desigualdad y la pobreza.

Debido a un contexto mundial cada vez más cambiante y al proceso de globalización mundial la idea de sur y norte parece en muchas ocasiones superada por una visión más amplia que permite crear vínculos entre lo local y lo global e interrelaciona diferentes factores causales que conducen

a la inequidad.

Para incorporar un enfoque que incluya otras geografías y otras realidades resulta interesante contar con el testimonio directo de una persona o colectivo que ve o ha visto vulnerados sus derechos. En el caso particular de UNRWA se cuenta con la colaboración de miembros de la comunidad palestina. A través de esta experiencia se trabaja la empatía y la importancia del conocimiento del otro eliminando todo tipo de prejuicios y estereotipos.

## 5. Los Derechos Humanos

Una educación basada en los Derechos Humanos es un pilar imprescindible en la construcción de cualquier sociedad justa e igualitaria.

La educación en derechos humanos se concibe como un proceso educativo continuo y permanente, asentado en el concepto amplio y procesual de los derechos humanos -como tal ligada al desarrollo, la paz y la democracia-, y en la perspectiva positiva del conflicto, que pretende desarrollar la noción de una cultura de los derechos que tiene como finalidad la defensa de la dignidad humana, de la libertad, de la igualdad, de la solidaridad, de la justicia, de la democracia y de la paz. Como componente de la educación para la paz, la educación para los derechos humanos es una forma particular de educación en valores. En efecto, toda educación lleva consigo, consciente o inconscientemente, la transmisión de un determinado código de valores.

Educar en derechos humanos supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquéllos que les son antitéticos, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la violencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc.

**La Educación en Derechos Humanos es una de las diferentes herramientas de la Educación para el Desarrollo.**

Dentro de las distintas dimensiones de la Edu-

# Educación en Derechos Humanos

cación para el Desarrollo los derechos humanos suponen un marco metodológico integrador desde el que ofrecer respuestas a las diferentes situaciones de la vida, que promuevan la justicia y la igualdad. La incorporación del enfoque basado en derechos es un eje transversal que debe abarcar todas las etapas de la vida y regir las actividades educativas que se lleven a cabo. Para ello hay que diseñar y poner en marcha herramientas, como las establecidas en este cuaderno, que incorporen de una forma práctica este enfoque basado en derechos en los programas y proyectos de nuestro día a día.

El enfoque de derechos se entiende como un proceso a largo plazo que pretende crear una ciudadanía activa, formada e informada que sepa ofrecer respuestas basadas en los derechos humanos. Con el objetivo de “disfrutar los derechos humanos al máximo”, promocionando al mismo tiempo la consecución de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM).

El marco de referencia de este enfoque es la Declaración Universal de Derechos Humanos promulgada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y las posteriores declaraciones de derechos humanos como el Derecho al Desarrollo promulgado en 1986.

Al introducir el enfoque basado en derechos en el proceso educativo se debe buscar que los y las participantes disfruten de los derechos humanos al máximo identificando a los titulares de obligaciones y a los titulares de derechos, poniendo de manifiesto la universalidad e inalienabilidad de los derechos humanos, su indivisibilidad, su interdependencia e interrelación, así como la igualdad y la no discriminación. En definitiva, promover la defensa, la promoción, la cercanía y el conocimiento de los derechos humanos a través de un enfoque cercano de historias de vida.

## EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

### Objetivos<sup>3</sup>

Desde esta perspectiva, los objetivos prioritarios en todo proyecto de Educación en Derechos Humanos son:

√ Fomentar el conocimiento, la comprensión y la aceptación de las normas y los principios universales de derechos humanos, así como de las garantías de protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales a nivel internacional, regional y nacional.

√ Desarrollar una cultura universal de los derechos humanos en la que todas las personas sean conscientes de sus propios derechos y de sus obligaciones.

√ Favorecer el desarrollo de la persona como miembro responsable de una sociedad libre y pacífica, intercultural e incluyente.

√ Lograr el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos y promover la tolerancia, la no discriminación y la igualdad.

√ Garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas mediante el acceso a una educación y formación en materia de derechos humanos de calidad, sin ningún tipo de discriminación.

√ Contribuir a la prevención de los abusos y las violaciones de los derechos humanos y a combatir y erradicar todas las formas de discriminación y racismo, los estereotipos y la incitación al odio y los prejuicios y actitudes en que se basan.

### El marco de trabajo: la Declaración Universal de los Derechos Humanos y Naciones Unidas

En 1948 la asamblea General de las Naciones Unidas adoptó un código de conducta para la protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales que poseen todos los hombres y mujeres del mundo. Dicho código recibió el nombre de Declara-

# Educación en Derechos Humanos

ción Universal de los Derechos Humanos. La declaración no es vinculante desde el punto de vista jurídico, pero muchas constituciones nacionales la han abrazado, convirtiéndose en el punto de referencia para la medida de los derechos.

Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición.

Los derechos humanos incluyen el derecho a la vida y a la libertad, la libertad de opinión y de expresión, el derecho al trabajo y la educación y muchos más, así como prohíben la esclavitud y la tortura. Todos tenemos los mismos derechos, sin discriminación alguna.

Por otro lado, el derecho internacional establece las obligaciones que tienen los gobiernos de tomar medidas en determinadas situaciones, o de abstenerse de actuar de determinada forma en otras, a fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales individuales o colectivas.

Desde su establecimiento en 1945 uno de los objetivos principales de las Naciones Unidas ha sido promover y alentar al respeto de los derechos humanos de todos, como estipula la Carta de las Naciones Unidas.<sup>4</sup>

Junto a la carta de derechos humanos, de manera inevitable, el marco de referencia de trabajo es Naciones Unidas.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) es la mayor organización internacional existente. Se define como una asociación de gobiernos global, que se fundó en 1945 tras la Segunda Guerra Mundial bajo el compromiso de mantener la paz y la seguridad internacional, mejorar el nivel de vida y defender los derechos humanos.

Entre sus objetivos y funciones se encuentran: facilitar la cooperación en asuntos como el Derecho Internacional, mantener la paz y seguridad en todo el mundo, desarrollar relaciones de amistad

entre los estados miembros, contribuir para que los pueblos vivan mejor, eliminar la pobreza y las enfermedades, impedir la destrucción del medio ambiente, alentar el respeto de los derechos y de las libertades. En definitiva se trata de un centro para ayudar a las naciones a lograr estos objetivos. Desde su sede en Nueva York los 193 Estados miembros y otros organismos vinculados proporcionan consejo y deciden acerca de temas significativos y administrativos en reuniones periódicas celebradas durante el año. La sede europea está ubicada en Ginebra, Suiza.

A la hora de incorporar el enfoque basado en derechos en los procesos educativos es importante que los educadores y educadoras adquieran conocimientos sobre el funcionamiento y objetivos de las Naciones Unidas por su importante papel a la hora de velar por una convivencia pacífica y el respeto de los derechos y libertades fundamentales. Y, en nuestro caso, por su cometido ante la situación de los refugiados y refugiadas de Palestina.

## Consejos para un proceso educativo desde un Enfoque basado en Derechos Humanos (EBDH)

Para que la educación basada en derechos humanos implique y empodere a las personas participantes de cara a que lleven a cabo acciones colectivas, deben tenerse en cuenta los principios generales siguientes:

✓ Incorporar el enfoque basado en derechos humanos a la vida diaria.

✓ Capacitar y formar a los distintos agentes, fomentando entornos de aprendizaje constructivos en los que se cultiven la libertad de expresión, la participación activa y el análisis crítico. Al mismo tiempo que se elaboran herramientas y metodologías para la incorporación transversal del enfoque basado en derechos humanos en todo el programa educativo.

✓ Implicar a las personas participantes en un diálogo constructivo arraigado en sus propias experiencias y en la realidad social, económica,

# Educación en Derechos Humanos

cultural y política (y no en ideas abstractas) y en la discusión y el debate sobre los métodos de transformar los derechos humanos.

√ Promover la interdependencia, la indivisibilidad y la universalidad de los derechos humanos, incluidos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como el derecho al desarrollo.

√ Respetar las diferencias humanas en toda su diversidad y la oposición a todo tipo de discriminación (por ejemplo, por motivos de etnia/raza, género, orientación sexual, idioma, religión, ideología política, origen social, capacidades físicas o mentales).

√ Empoderar a las personas y las comunidades para que determinen sus necesidades en materia de derechos humanos y desarrollen estrategias para velar por su satisfacción.

√ Analizar los problemas crónicos e incipientes en materia de derechos humanos (en particular la pobreza, los conflictos violentos y la discriminación) y buscar soluciones compatibles con las normas de derechos humanos.

√ Fomentar los conocimientos sobre instrumentos y mecanismos de derechos humanos de ámbito local, nacional, regional e internacional para la protección de los derechos humanos y de las capacidades necesarias para aplicarlos.

## Técnicas de dinamización aplicadas a la Educación en Derechos Humanos

Las técnicas de animación aplicadas a la educación en derechos humanos son un tipo de metodología participativa orientada al autoconocimiento, la reflexión, el aprendizaje, el análisis crítico, la solidaridad, el desarrollo de la empatía, la comunicación, la transformación social...

Se clasifican de la siguiente manera:

- *Técnicas de dinamización para el conocimiento y comprensión de los derechos humanos:* Es funda-

mental que todas las personas conozcan los derechos humanos para que siempre estén atentas y exijan su cumplimiento ante cualquier autoridad y puedan denunciar cualquier abuso.

- *Técnicas de dinamización para la defensa y protección de los derechos humanos:* La defensa y protección de los derechos humanos constituye uno de los instrumentos de trabajo crecientemente utilizados por diferentes organizaciones, orientados al desarrollo, la protección de los intereses y el empoderamiento de los sectores sociales con mayor grado de vulnerabilidad y de exclusión social y política. Toda persona tiene derecho a promover, desarrollar y proteger los derechos humanos por medios legales y pacíficos. Los derechos humanos son inherentes a todas las personas y cada persona tiene el derecho y la obligación de respetarlos y hacerlos respetar.

- *Técnicas de dinamización para la promoción de los derechos humanos:* La promoción de derechos está orientada a la transformación social, es decir, a la construcción de una ciudadanía plena. Se centra en el fortalecimiento de la democracia como forma de vida, la actuación en derechos humanos, el reconocimiento de los sujetos como titulares de derechos que protagonizan su propia historia. En fin, la construcción de un mundo más libre y más justo.

## Metodología

La metodología utilizada por un UNRWA España en sus programas educativos, se enmarca en teorías pedagógicas como las de Paulo Freire y su perspectiva de la educación como un elemento de transformación que promueve la educación crítica desde el paradigma "conocer para actuar, actuar para transformar". Mediante este enfoque participativo, se espera que las personas participantes en nuestros programas educativos conozcan y entiendan la realidad, se comprometan con ella y sientan la necesidad de actuar para conseguir un cambio.

Bajo este supuesto se pretende potenciar un proceso en las siguientes tres etapas:

# Educación en Derechos Humanos

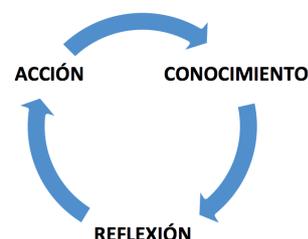
**Conocimiento:** a través de una investigación tanto individual como grupal, las personas participantes acceden a una información significativa (hechos, conceptos, métodos, creencias, etc.) y adquieren conocimientos sobre la temática a tratar. En nuestro caso, nuestros programas educativos siguen una evolución que llevan de lo general a lo particular, comienzan tratando la temática de los Derechos Humanos y la legislación internacional desde un punto de vista global, tomando de referencia las Naciones Unidas, para avanzar hacia el caso concreto de Palestina y la situación de sus refugiados y refugiadas. Es imprescindible una comprensión crítica y consciente de esa información, con el fin de asentar las bases para las fases siguientes.

**Reflexión:** en esta segunda fase se favorece la reflexión y la toma de conciencia de todos los contenidos tratados anteriormente. El objetivo es conseguir que las personas participantes asimilen todos los conceptos expuestos, de manera que puedan llegar ellas mismas a plantear posibles soluciones, adquieran compromisos y entiendan su responsabilidad a la hora de tomar decisiones.

**Acción:** en esta última fase las personas participantes se vuelven protagonistas, se convierten en agentes activos de sensibilización y cambio. Tomando como partida lo aprendido e interiorizado en las dos fases previas, planifican y llevan a cabo actuaciones que den visibilidad a todo el trabajo previo realizado, a la par que sensibilizan a la comunidad en general y promueven la transformación social.

Siendo lo óptimo el seguimiento de esta secuencia, la realidad demuestra que la retroalimentación es posible a partir de incorporaciones en cualquiera de las fases. Por ejemplo, se ha dado el caso de personas que tras participar en una acción de movilización comenzaron una fase de búsqueda de información –conocimiento- y de reflexión sobre el tema en cuestión.

Para implementar esta metodología UNRWA España opta, entre otras muchas herramientas, por el uso de técnicas de dinamización.



## Técnicas de dinamización

Las técnicas de dinamización son un tipo de metodología participativa utilizada en determinados procesos informativos, consultivos, de toma de decisiones, formativos, etc. Constituyen una herramienta esencial para los educadores y educadoras. Están orientadas al autoconocimiento, la reflexión, el aprendizaje, el análisis crítico, la solidaridad, el desarrollo de la empatía, la comunicación, la transformación social...

## Características

La consecución de los objetivos requiere que las técnicas de dinamización aplicadas deban:

- ✓ Ser globales e integrales.
- ✓ Poder aplicarse a todos los tipos, niveles y formas de educación.
- ✓ Dar cabida a todos los partícipes en la educación y agentes sociales.
- ✓ Aplicarse en los planos local, nacional, regional y mundial.
- ✓ Comprender métodos de gestión, administración, coordinación y evaluación.
- ✓ Estar adaptadas a la realidad.
- ✓ Aplicarse de manera continua y coherente.
- ✓ Proveerse de los medios idóneos para alcanzar los objetivos fijados.

## Esquema

Cada técnica de dinamización está recogida en una ficha, la cual se centra en nueve puntos, recogiendo así todos los aspectos clave de manera organizada y clara, facilitando su puesta en práctica. Los nueve puntos en los que se estructuran

# Educación en Derechos Humanos

las técnicas son:

1. Denominación
2. Participantes
3. Duración
4. Objetivos y competencias
5. Metodología y Desarrollo
6. Evaluación y reflexión
7. Material
8. Anexos
9. Fuente

## Tipología de acciones

- “Lluvia de ideas” (brainstorming)
- “Grupos de conversación” (buzz groups)
- Debates y discusiones interactivas
- Juegos de rol
- Estudios de casos
- Talleres
- Trabajo en grupos
- Sesiones plenarias
- Juegos interactivos o de cooperación
- Teatro
- Documentales/películas

## Consejos para la puesta en práctica

- Cada técnica de dinamización debe poseer un objetivo claro y definido. Para ello debe estar adaptada a: los objetivos del grupo, al tamaño del mismo, la madurez y entrenamiento, al entorno, las características de los participantes y sobre todo a la capacidad del facilitador.

- Hay que tener presente que no existe la técnica de animación ideal. Resulta beneficioso combinar diferentes técnicas o recrearlas. No conviene usarlas de manera rutinaria.

- Las técnicas deben contemplar: un lenguaje que involucre a todas las personas participantes, una atmosfera cordial y democrática que estimule la participación de todas.

- Conviene que las técnicas prioricen el trabajo cooperativo sobre el individual y competitivo, de esta manera se estimula la comunicación y el tra-

bajo en equipo.

- Las técnicas deben buscar la empatía, que los y las participantes sean capaces de ponerse en el lugar de otras personas.

- Cada técnica debe promover la libertad de expresión y el respeto.

- Cómo educadores y educadoras debemos ser capaces de mostrar optimismo y transmitir ánimo. Es muy importante que las personas participantes comprendan que existen soluciones a las problemáticas tratadas y que en sus manos está el cambio, teniendo siempre presente la importancia de la pequeña acción local sobre el contexto global. Utilizar el lenguaje y las imágenes de manera neutra y no estereotipada.

- Conocer las diferentes culturas, entendiendo que las visiones del mundo no son internacionales y que existen diferentes perspectivas, todas igualmente válidas.

- Conocer los estereotipos y entender sus orígenes.

- Conocer las técnicas utilizadas en los medios de comunicación que permiten crear, alterar o manipular la información y las imágenes.

- Dar voz a todas y cada una de las personas, a través de sus testimonios, propuestas y análisis, citándolas debidamente.

- Visibilizar los colectivos minoritarios que se alían para reivindicar sus derechos, informando sobre su participación política, sus organizaciones, las alianzas que establecen y las acciones que realizan.

- Representar modelos de personas que no se ajustan a los roles y estereotipos tradicionales, especialmente aquellos en los que se les coloca en una posición de inferioridad.

- Tratar la información desde un enfoque basado en derechos humanos, denunciando las vulnera-

# Educación en Derechos Humanos

ciones específicas de derechos de los colectivos minoritarios y reivindicando sus luchas como propias.

- Contrastar las fuentes de información.

## **Tratamiento de las imágenes y de la comunicación en la Educación para el Desarrollo (EpD)**

Es importante tener presente que las imágenes que nos rodean y el lenguaje que se utiliza, no son neutros, por lo general transmiten visiones estereotipadas. Ambos casos se ven influenciados por la visión subjetiva del emisor y también por la del receptor, así como por el canal de información y el contexto.

Por un lado, las imágenes hacen referencia a lo que vemos, las ideas sobre otras personas y lugares que nos son transmitidas por fotografías, por televisión, por películas, así como las palabras impresas y pronunciadas. Por otro lado, el lenguaje hace referencia a la capacidad del ser humano para expresar pensamientos y sentimientos por medio de la palabra oral o escrita.

Una alfabetización visual y comunicativa crítica ayuda a las personas a hacerse más conscientes y sensibles a los efectos de las ideas preconcebidas, de modo que puedan valorar la influencia que tienen los estereotipos y prejuicios en el modo en que vemos el mundo.

Para lograr un cambio de actitud real, en un primer momento, las personas necesitan más elementos que una simple información. Es indispensable analizar las raíces de los prejuicios, tomar conciencia de su posición con respecto a los estereotipos y analizar el origen de éstos. Posteriormente, hay que aprender a eliminar estos estereotipos, desarrollando capacidades para evitarlos adquiriendo un compromiso personal a favor de la igualdad y la justicia.

## Recursos Educativos

Este apartado recoge diferentes páginas web pertenecientes a diversas organizaciones en las que se puede encontrar, de manera gratuita, una gran cantidad de materiales que ayudan a acercarse y profundizar en diversos temas relacionados con los derechos humanos.<sup>1</sup>

UNRWA España	<a href="http://www.unrwa.es">www.unrwa.es</a>
UNRWA	<a href="http://www.unrwa.org">www.unrwa.org</a>
Red de Escuelas por la Paz	<a href="http://www.unrwa.es/escuelasporlapaz/">www.unrwa.es/escuelasporlapaz/</a>
Naciones Unidas	<a href="http://www.un.org/es/">www.un.org/es/</a>
Educación sin Fronteras	<a href="http://www.educacionsinfronteras.org">www.educacionsinfronteras.org</a>
Liga Española Pro Derechos Humanos	<a href="http://www.ligaproderechoshumanos.org">www.ligaproderechoshumanos.org</a>
Save the Children	<a href="http://www.savethechildren.es">www.savethechildren.es</a>
Intermon Oxfam	<a href="http://www.kaidara.org">www.kaidara.org</a>
Amnistía Internacional	<a href="http://www.es.amnesty.org">www.es.amnesty.org</a>
Alboan	<a href="http://www.alboan.org">www.alboan.org</a>
Edualter	<a href="http://www.edualter.org">www.edualter.org</a>
Unicef	<a href="http://www.unicef.org">www.unicef.org</a>
Fundación Secretariado Gitano	<a href="http://www.gitanos.org">www.gitanos.org</a>
Mujeres en red	<a href="http://www.mujaresenred.net">www.mujaresenred.net</a>
Educa en la Red	<a href="http://www.fuhem.es">www.fuhem.es</a>
Rayuela	<a href="http://www.rayuela.org">www.rayuela.org</a>
Injuve	<a href="http://www.injuve.mtas.es">www.injuve.mtas.es</a>
Derechos de los chicos	<a href="http://www.margen.org/ninos">www.margen.org/ninos</a>
Cruz Roja	<a href="http://www.cruzroja.es">www.cruzroja.es</a>
MicroMadrid	<a href="http://www.micromadrid.es">www.micromadrid.es</a>
Federación Aragonesa de Solidaridad	<a href="http://www.aragonsolidario.org">www.aragonsolidario.org</a>
Educación en Igualdad	<a href="http://www.educarenigualdad.org">www.educarenigualdad.org</a>
Hegoa	<a href="http://www.hegoa.ehu.es">www.hegoa.ehu.es</a>
Nodo 50	<a href="http://www.nodo50.org">www.nodo50.org</a>
Educación	<a href="http://www.educ.ar">www.educ.ar</a>
Bantaba	<a href="http://www.bantaba.ehu.es">www.bantaba.ehu.es</a>
Equipo Nizkor	<a href="http://www.derechos.org/nizkor">www.derechos.org/nizkor</a>
Cine y Derechos Humanos - IPES	<a href="http://www.cineddhh.org">www.cineddhh.org</a>

## Notas a pie de página

1. Adaptado del Manual: "Educación para el Desarrollo en el Tiempo Libre". Urtxintxa – Medicus Mundi.
2. Adaptado de: Educar para la Paz. Propuestas para reflexionar y actuar. Páginas 29 – 35. Parlamento de escuelas por la paz y la solidaridad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
3. Adaptado de: Dossier formativo para monitoras y monitores de las asociaciones juveniles. Asocia equidad, Solidaridad Don Bosco y Junta de Andalucía – Consejería de la Presidencia.
4. Adaptado de: [http://enlamira.inmujeres.gob.mx/index.php?option=com\\_myblog&show=Cuestionario-Equidad-o-Igualdad-de-GA-nero.html&Itemid=57](http://enlamira.inmujeres.gob.mx/index.php?option=com_myblog&show=Cuestionario-Equidad-o-Igualdad-de-GA-nero.html&Itemid=57)  
Adaptado de: <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://a2031f56a-210bac5c5cf821aac483451>
5. Adaptado de: Dossier formativo para monitoras y monitores de las asociaciones juveniles. Asocia equidad, Solidaridad Don Bosco y Junta de Andalucía – Consejería de la Presidencia.
6. Adaptado de: Dossier formativo para monitoras y monitores de las asociaciones juveniles. Asocia equidad, Solidaridad Don Bosco y Junta de Andalucía – Consejería de la Presidencia.
7. Adaptado de: La Educación Intercultural como respuesta educativa en el Tiempo Libre. José Manuel Gómez Montes
8. Adaptado de: Manual de Facilitación para la Educación en Derechos Humanos. Amnistía Internacional. Página 13.
9. Adaptado de: <http://www.un.org/es/globalissues/humanrights/>
10. Adaptado de: Manual de Facilitación para la Educación en Derechos Humanos. Amnistía Internacional. Página 13
11. Adaptado de: Derechos Humanos en el Aula: Documentos y Actividades. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Páginas 22 - 23
12. Adaptado de: Guía de recursos educativos sobre Derechos Humanos. Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón y Coordinadora de ONGD del Principado de Asturias..

De la teoría a la práctica

# Introducción al conflicto palestino-israelí en el aula



# Una aproximación al conflicto palestino-israelí

A lo largo de todo el cuaderno se ha establecido que los derechos humanos son inherentes a todas las personas, en razón de su condición humana. Los derechos pertenecen por igual a todos, mujeres y hombres, y debemos respetarlos en forma absoluta sin importar la condición social, religión, ideas políticas, sexo, edad o la apariencia de la persona.

Sin embargo, la situación del territorio Palestino ocupado (tPo) constituye un claro ejemplo de la vulneración de los derechos humanos de manera sistemática: restricciones de movimiento, bloqueo, demoliciones de viviendas, inseguridad alimentaria, expropiación de tierras y recursos, etc.

A través de la realidad y la situación humanitaria de la población refugiada de Palestina y tomando como marco de referencia la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se busca que se conozcan los derechos humanos y se trabaje en torno a los mismos en todas sus dimensiones, mediante las técnicas de dinamización que se encuentran al final del documento. Para ello, a continuación se encuentra información sobre el conflicto palestino-israelí y la situación humanitaria en el tPo, de forma que sirva como hilo conductor de las actividades.

## El conflicto palestino-israelí

Naciones Unidas fue creada el 24 de octubre de 1945, después de que su Carta fundacional fuera ratificada por China, Francia, la Unión Soviética, Reino Unido, Estados Unidos y la mayoría de los demás estados signatarios. Una de sus primeras misiones fue resolver el conflicto en Oriente Medio o la denominada cuestión Oriental. Desde 1922 Gran Bretaña ejercía un mandato político sobre el territorio palestino durante el cual se produjo un flujo de migración judía, que derivó en numerosos conflictos. En 1947, con un proceso paralizado y caracterizado por la violencia, Gran Bretaña delega el problema de Palestina en Naciones Unidas.

## Balance tras el mandato británico

Tras 25 años bajo el mandato de Gran Bretaña el panorama demográfico de Palestina se transformó completamente.

El censo de población en Palestina pasó de 750.000 personas en 1922 a casi 1.850.000 personas a finales de 1946. La población judía creció un 725% elevándose desde el final de la primera guerra mundial de 56.000 personas a 608.000, esta población era principalmente urbana, y entre el 70 y el 75% se ubicaba en las ciudades de Jerusalén, Jaffa, Tel Aviv, Haifa y alrededores.

Los enfrentamientos y los conflictos continuados entre la población dibujaban un panorama y una salida política compleja para Palestina.

La partición del territorio en dos estados, uno árabe y otro judío, era contemplada por muchos estados como la mejor solución para la realidad que se estaba viviendo en ese momento con miles de refugiados judíos. Algunos estados, sin embargo, se negaban a la partición, poniendo en duda la competencia de Naciones Unidas para ello.

Finalmente el 29 de noviembre de 1947 se aprobó la resolución 181 (II) que recomendó la partición de Palestina en la Asamblea General por 33 votos a favor, 13 en contra y 10 abstenciones. El territorio palestino debía dividirse en tres partes: un estado judío, otro árabe y Jerusalén que estaría controlada bajo un régimen internacional, y el Mandato Británico, aún vigente, debía retirarse antes del 1 de agosto de 1948. Ambos estados estarían asociados en una Unión Económica.

# Una aproximación al conflicto palestino-israelí

Cuadro: *Distribución de la población en 1948*

	Judíos	Árabes y otros	Total
En el Estado judío	498.000	407.000	905.000
En el Estado árabe	10.000	725.000	735.000
Ciudad de Jerusalén	100.000	105.000	205.000

## La primera guerra árabe-israelí y la población refugiada de palestina

Sin embargo, haciendo caso omiso de la recomendación de Naciones Unidas, el 14 de mayo de 1948 Ben Gurion proclama unilateralmente el Estado de Israel y comienza una guerra con los estados árabes colindantes: Jordania, Egipto, Líbano y Siria. Comienza también el éxodo masivo de población palestina: a finales de 1949, 726.000 personas habían abandonado sus hogares, esto es la mitad de la población autóctona de Palestina. El 11 de diciembre de 1948 la Asamblea General de Naciones Unidas adoptó la resolución 194 (III), que será fundamental en el caso de la población refugiada ya que contenía, entre otras, las siguientes disposiciones:

“debe permitirse a los refugiados que lo deseen regresar a sus hogares lo más pronto posible y vivir en paz con sus vecinos, y se deben pagar indemnizaciones a título de compensación por los bienes de aquellos que decidan no regresar a sus hogares y por todos los bienes que hayan sido perdidos o dañados, en virtud de los principios del derecho internacional o en equidad, esta pérdida o este daño debe ser reparado por los gobiernos o autoridades responsables.”

Esta resolución de la que emana el derecho de retorno de la población refugiada de Palestina a sus hogares, se ha reiterado cada año por parte de la Asamblea General desde 1948.

El final de la guerra llega tras diversos intentos de mediación por parte de Naciones Unidas. Así

entre febrero y julio de 1949 se logra un acuerdo de armisticio entre Israel, Egipto, Siria, Jordania y Líbano como paso previo a la paz. Israel ocupó la mayor parte de Palestina menos la Ribera Occidental del río Jordán (Cisjordania), ocupada por la legión árabe de Jordania, y de la franja de Gaza, ocupada por las fuerzas egipcias. La frontera fijada por el armisticio de esta guerra se denomina la Línea Verde.

Finalizada la guerra, la población palestina se enfrenta a una fuerte crisis humanitaria agravada por el desplazamiento de más de 700.000 personas. Ante la situación de emergencia, el 8 de diciembre de 1949 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la creación de una agencia específica, UNRWA, para brindar apoyo e iniciar programas de desarrollo con la población refugiada de Palestina. UNRWA se crea mediante la resolución 302 (IV) de la Agencia y comenzó sus operaciones el 1 de mayo de 1950 con un mandato inicial de tres años que se ha ido renovando año tras año. Una de las misiones iniciales de la agencia era ofrecer cobijo a la población refugiada que en un primer momento se alojaba en tiendas de campaña en los campos de refugiados. Tras 10 años desde el inicio del éxodo palestino el comisionado general de UNRWA anunció en la Asamblea General que todas las tiendas de campaña se debían sustituir por construcciones sólidas.

En 1951 Israel firma y ratifica los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949. Son cuatro convenios Internacionales que regulan el derecho internacional humanitario cuyo propósito es proteger a las víctimas en los conflictos armados.

Protegen especialmente a las personas que no participan en las hostilidades (civiles, personal sanitario, miembros de organizaciones humanitarias) y a los que ya no pueden seguir participando en las hostilidades (heridos, enfermos, naufragos, prisioneros de guerra)”.

Sin embargo, desde 1967, el estado de Israel incumplirá de manera sistemática sus obligaciones como potencia ocupante en virtud del derecho

# Una aproximación al conflicto palestino-israelí

internacional humanitario (DIH).

## El inicio de la ocupación israelí de la franja de Gaza y Cisjordania

En 1967 tiene lugar una nueva guerra árabe-israelí en la que Israel se enfrenta a Siria, Egipto, Jordania e Iraq. Tras el final de la guerra Israel había ocupado Cisjordania (incluyendo Jerusalén Oriental), la franja de Gaza, los Altos del Golán y la Península del Sinaí. Mediante esta maniobra israelí la mayoría de la población palestina de Cisjordania y de la franja de Gaza quedó convertida en refugiada, cerca de 350.000, mucha de ella por segunda vez, tras haber buscado refugio en esas regiones durante el éxodo de 1948.

Una vez finalizada la guerra Jordania y Egipto retiran sus dominios respectivos de Cisjordania y la franja de Gaza. Así ambos territorios se encontrarán desde entonces bajo un régimen jurídico de ocupación militar por parte de Israel.

El 22 de noviembre de 1967 el Consejo de Seguridad aprueba la resolución 242, la cual afirma que por el cumplimiento de la Carta de la ONU se requiere la instauración de una paz justa y perdurable en Oriente Medio, que pasa por la retirada del ejército israelí de los territorios ocupados durante el reciente conflicto y el respeto y reconocimiento de la soberanía y la integridad territorial y la independencia política de cada Estado de la región, y su derecho a vivir en paz en el interior de fronteras reconocidas y seguras, al abrigo de amenazas y actos de fuerza.

En junio de 1967 Israel y UNRWA firman un convenio denominado "Coma-Michelmore", mediante el cual Israel se compromete a cooperar con UNRWA para facilitar la labor humanitaria de la Agencia. El Convenio recoge explícitamente la aplicación de la Convención de Ginebra de 1946 relativa a los privilegios e inmunidades de Naciones Unidas.

En la Resolución 3236 (XXIX) del 22 de Noviembre de 1974 de la Asamblea General de Naciones Unidas se reafirman los derechos inalienables del

pueblo palestino (libre determinación, independencia, soberanía nacional, el regreso de la población refugiada a sus hogares, etc.).

En 1982 tiene lugar la Primera guerra entre el Líbano e Israel. El conflicto armado se inició el 6 de junio de 1982 cuando el ejército israelí invadió el sur del Líbano con el objetivo de expulsar a la Organización para la Liberación de Palestina (OLP) de dicho país. El Gobierno de Israel ordenó la invasión como respuesta al intento de asesinato del embajador israelí en el Reino Unido, Shlomo Argov, por parte del grupo de Abu Nidal.

En septiembre de 1982 tiene lugar la masacre en los campamentos de Sabra y Shatila. Las Milicias libanesas cristianas, con la colaboración de las tropas israelíes mandadas por el general Ariel Sharon, irrumpen en los campos de refugiados y asesinan a centenares de palestinos desarmados durante la guerra del Líbano. Según la Comisión Kahan, el ejército israelí apostado en el Líbano fue indirectamente responsable de los hechos por no evitar las matanzas. Esta masacre mereció la calificación de acto de genocidio por parte de la Asamblea General a través de su resolución 37/123.

## La Primera Intifada

En 1987 comienza la primera Intifada, de 9 de diciembre de 1987 a 13 de septiembre de 1993. Extendiéndose por todo el territorio palestino y llegó a ser conocida como la Intifada "Guerra de las piedras."

Se caracterizó por la desobediencia civil por parte de la población palestina. En este periodo se produjo el primer ataque suicida cometido por Hamas (16 de abril de 1993). La violencia decayó en 1991 y tocó a su fin con la firma de los Acuerdos de Oslo (13 de septiembre de 1993).

## Los Acuerdos de Oslo

Los acuerdos de Oslo también se conocieron como la Declaración de Principios sobre un Gobierno Autónomo Provisional Palestino.

# Una aproximación al conflicto palestino-israelí

Se firmaron el 13 de septiembre de 1993 entre el Gobierno de Israel y la OLP y fijan una hoja de ruta para la consecución de la paz. Fruto de estos acuerdos nace la Autoridad Nacional Palestina (ANP), una organización administrativa autónoma que se encargó para gobernar de forma transitoria en Palestina. La ANP fué designada para el control administrativo y de la seguridad en determinadas zonas del territorio Palestino. Oslo crea 3 áreas diferentes:

1. La zona A: el contro administrativo y de seguridad por la ANP. Comprende el 3% de Cisjordania, e incluye ocho ciudades palestinas (Jenin, Nablus, Tulkarem, Qalqilya, Jerico,Ramala, Belén y Hebrón).

2. La zona B: es aquella donde el control de la ANP no es total. El contro administrativo lo tiene la ANP y el contro de seguridad de forma conjunta con Israel. La zona B de Cisjordania estaría formada por una docena de regiones rurales y todas las ciudades pequeñas de población palestina. El conjunto de las zonas A y B con apenas 30% del territorio concentran el 90% de la población palestina de Cisjordania.

3. La zona C: es aquella que queda totalmente bajo control israelí. Este territorio comprende el 70% de Cisjordania y todas las colonias o asentamientos judíos.

La primera retirada del ejército israelí (zonas A) se produjo en diciembre de 1995, pero no fue completa. Los problemas surgieron en la ciudad de Hebrón donde hasta hoy reside un grupo de colonos que ocupa el centro de la ciudad de Hebrón y que viven protegidos por el ejército israelí

Mediante Oslo, Palestina acepta las resoluciones 242 y 338 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas por las que renuncia a recurrir a la violencia y reconoce el derecho de Israel a vivir en paz y con seguridad. Israel reconoce a la OLP como representante del pueblo palestino y afirma su disposición a continuar con las negociaciones de paz.

Oslo nace con vocación de llevar a una retirada paulatina de las autoridades israelíes del tPo, algo que nunca se llegó a llevar a cabo.

En 1996 se celebran las primeras elecciones palestinas. Yasser Arafat gana y en enero se convierte en el primer presidente de la Autoridad Nacional Palestina. En junio de ese año, el líder del Likud, Benjamin Netahyahu, gana las elecciones en Israel.

## La Segunda Intifada

En septiembre del año 2000, en pleno debate sobre el futuro de Jerusalén, Ariel Sharon, líder de la oposición israelí en aquel momento, visita la explanada de la roca y la mezquita de Al-Aqsa con el permiso de la seguridad palestina. Este gesto se percibe como una gravísima provocación y fué detonante de la tensión acumulada por la ocupación israelí.

Al día siguiente, en la plegaria del viernes, cientos de jóvenes musulmanes apedrearón desde la Explanada de la Mezquita a los fieles judíos congregados en el Muro. La policía israelí disparo matando a siete palestinos. Los incidentes se extendieron por toda la ciudad árabe de Jerusalén. Como respuesta a este ataque, y al cada vez más deteriorado y empantanado proceso de paz, Israel ocupa de nuevo algunos de los territorios que había liberado durante horas o semanas.

En esta Intifada, se comienza a generalizar el uso de las bombas suicidas. Los blancos de estos ataques suicidas fueron lugares frecuentados por los civiles israelíes como centros comerciales, restaurantes y las redes de transporte público.

Ante la crisis generalizada, UNRWA lanza su primera llamada de emergencia para la franja de Gaza y Cisjordania. A partir de este momento las llamadas de emergencia se lanzaran cada año hasta la actualidad. Éstas hacen un análisis cuantitativo de las necesidades humanitarias de la población de Palestina y refugiada y de las diferen-

# Una aproximación al conflicto palestino-israelí

tes vulneraciones de derechos humanos que se llevan a cabo en la franja de Gaza y Cisjordania.

En 2001 Ariel Sharon es elegido primer ministro de Israel. Sharon no reconoce los acuerdos y las negociaciones en curso. Israel rompe las relaciones con Yasser Arafat y le prohíbe e impide salir de Ramala.

En 2002 hay un recrudecimiento del conflicto. El Consejo de Seguridad de la ONU aprueba el 12 de marzo la resolución 1397 en la que apoya la creación del Estado palestino.

Israel ataca objetivos de la ANP por tierra, mar y aire. La cumbre árabe en Beirut adopta el plan saudí de Paz para Oriente Próximo, que consiste en la normalización de relaciones entre el mundo árabe e Israel a cambio de la retirada israelí de los territorios ocupados en 1967. Naciones Unidas y Estados Unidos lo avalan pero Israel lo rechaza.

La Segunda Intifada acabaría oficialmente en 2005, aunque el bloqueo a ciudades como Nablus se extendería hasta 2007.

## La construcción del muro

Alegando “principio de autodefensa” debido a los ataques suicidas, el 23 de junio de 2002 Israel inicia la construcción del muro. Su estructura consiste en un sistema de vallas y alambradas a lo largo de aproximadamente el 90% de su trazado, y en el 10% restante adopta la forma de un muro de hormigón prefabricado de entre unos 8-9 metros de altura, creado con módulos individuales dispuestos uno al lado del otro, e intercalados cada cierto intervalo con torretas para el control militar. El muro se extiende aproximadamente en un 20% a lo largo de la antigua Línea Verde, la de las fronteras de 1948, y el 80% restante en territorio cisjordano más allá de la línea, adentrándose en el mismo hasta 22 kilómetros en algunos lugares, con el fin de incluir asentamientos israelíes densamente poblados como, entre otros, Ariel, Gush Etzion, Emmanuel, Karnei Shomron, Guiv’at Ze’ev, Oranit y Maale Adumim.

Cuando el muro esté terminado, aproximadamente el 9,4% del territorio de Cisjordania, incluida Jerusalén Este, quedara aislado por la barrera y conectado a Israel. Una vez finalizado se estima que su longitud total sea de 712 kilómetros. Esta longitud es más del doble de la longitud de la línea verde (312 km). En julio de 2013 el 62% del muro estaba construido, un 10% estaba en construcción y el 28% restante estaba previsto pero no ejecutado (OCHA).

La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó el 21 de octubre de 2003 (con 144 votos a favor, 4 en contra y 12 abstenciones) una resolución sin carácter vinculante propuesta por Jordania en la que se instaba a Israel a detener la construcción de la barrera y a proceder al desmantelamiento de la parte terminada. En esta resolución, la ES-10/13, se exigió que Israel detuviera y revirtiera la construcción del muro en el territorio palestino ocupado, incluida Jerusalén oriental y sus alrededores, ya que se apartaba de la línea de armisticio de 1949 y era incompatible con las disposiciones pertinentes del derecho internacional.

Por otro lado, la Corte Penal Internacional, el 9 de julio de 2004, a petición de la Asamblea General de las Naciones Unidas emitió una opinión consultiva acerca de las consecuencias jurídicas de la construcción de un muro en el territorio palestino ocupado afirmando lo siguiente:

“Israel tiene la obligación de poner fin a sus violaciones del derecho internacional; tiene la obligación de detener de inmediato las obras de construcción del muro que está elevando en el territorio palestino ocupado, incluida Jerusalén oriental y sus alrededores, desmantelar de inmediato la estructura allí situada, y derogar o dejar sin efecto de inmediato todos los actos legislativos y reglamentarios con ella relacionados”.

## El bloqueo en la franja de Gaza

Hasta el año 2005, el estado de Israel mantenía una ocupación física sobre la franja de Gaza –tal y como mantiene ahora sobre Cisjordania-, inclu-

# Una aproximación al conflicto palestino-israelí

yendo la presencia del ejército, asentamientos de colonos y otras medidas de presión y control en el interior de la franja. En el año 2005, Ariel Sharon ordenó el desmantelamiento de los asentamientos, retiró al ejército y dio paso a una ocupación efectiva a través del control del espacio aéreo, marítimo y terrestre, y estableciendo un bloqueo socioeconómico que sigue vigente en la actualidad.

En las elecciones legislativas palestinas de enero de 2006 promovidas por parte de la comunidad internacional, en las que Hamás obtuvo la mayoría en todo el tPo con 76 escaños sobre los 43 del partido Al Fatah.

A pesar de vencer las elecciones, Hamas tomó el poder en la franja de Gaza después de varios meses de enfrentamientos armados con Al Fatah. Por su parte Al Fatah acabó ocupando las posiciones del gobierno de Cisjordania. Como consecuencia, se disolvió el Gobierno Palestino de Unidad Nacional. En respuesta a la toma de poder de Hamas en Gaza, el Gobierno de Israel declaró la franja de Gaza "territorio hostil" y dio luz verde al régimen de bloqueo, incrementando las restricciones de acceso y movimiento de personas y mercancías, y reduciendo considerablemente el suministro de combustible y electricidad, lo que unido al aislamiento económico, social y geográfico de la población generó un contexto de crisis humanitaria sin precedentes.

El bloqueo impuesto por Israel constituye un castigo colectivo cuya imposición viola el Derecho Internacional Humanitario, más concretamente el IV Convenio de Ginebra de 1949 relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra:

*TÍTULO III - ESTATUTO Y TRATO DE LAS PERSONAS PROTEGIDAS. SECCIÓN I - Disposiciones comunes a los territorios de las Partes en conflicto y a los territorios ocupados.*

*Artículo 33 - Responsabilidad individual, castigos colectivos, pillaje, represalias*

*"No se castigará a ninguna persona protegida por infracciones que no haya cometido. Están prohibidos los castigos colectivos, así como toda medida de intimidación o de terrorismo. Está prohibido el pillaje. Están prohibidas las medidas de represalia contra las personas protegidas y sus bienes".*

## Ofensivas militares en la franja de Gaza

Entre el 27 de diciembre de 2008 y el 18 de enero de 2009 tuvo lugar la ofensiva militar Plomo Fundido. Durante tres semanas el ejército israelí llevó a cabo decenas de bombardeos e incursiones en el interior de la franja, asesinando a 1.400 palestinos y palestinas y dejando un saldo de más de 5.000 personas heridas, la mayoría de ellas civiles.

El 12 de enero de 2009 el Consejo de Seguridad, aprueba la resolución 1860, en la cual pide que se establezca un cese el fuego inmediato, duradero y plenamente respetado, que conduzca a la retirada total de las fuerzas israelíes de la franja de Gaza y pide que se aseguren el suministro y la distribución sin trabas de la asistencia humanitaria, incluidos alimentos, combustible y tratamiento médico, en toda la franja.

En noviembre de 2012 tuvo lugar la ofensiva militar Pilar Defensivo. Durante 8 días la franja fue atacada por aire, mar y con tanques, debilitando aún más las infraestructuras. Como consecuencia, 12.000 palestinos y palestinas fueron desplazados temporalmente, 1.700 casas fueron destruidas o seriamente dañadas y miles de ellas sufrieron daños menores. Hubo 158 muertos y 1.269 heridos.

El 7 de julio de 2014, Israel lanzaba sobre Gaza la operación militar denominada Margen Protector. Durante 50 días llevaron a cabo una devastadora ofensiva por tierra, mar y aire, produciendo un elevado número de muertos y una destrucción masiva de hogares e infraestructuras civiles (como la central eléctrica y el sistema de agua y saneamiento) sin precedentes en la franja de Gaza, al menos desde la ocupación de 1967.

# Una aproximación al conflicto palestino-israelí

De los 2.254 muertos, al menos 1.563 fueron civiles, incluyendo 538 niños y niñas (339 niños y 199 niñas) y 306 mujeres. Muchos de los ataques produjeron múltiples muertes en una misma familia: se calcula que al menos 142 familias han perdido a tres o más miembros, lo que supone un total de 739 personas. Según el Ministerio de Salud palestino, al menos 11.100 personas resultaron heridas, de las cuales 3.374 son niños y niñas, 2.088 son mujeres y 410 ancianos. En el lado israelí, 71 personas perdieron la vida, cinco de ellos civiles, entre ellos un extranjero y un niño, y una docena de civiles resultaron heridos por los cohetes y morteros, de los cuales seis fueron niños. Según los últimos datos de OCHA a diciembre de 2014, 113.500 personas han perdido sus hogares y 22.000 casas (el 13% del total de viviendas en Gaza) están totalmente destruidas o son inhabitables. Según la evaluación técnica que UNRWA terminó el 15 de diciembre de 2014, 94.000 viviendas de refugiados de Palestina en Gaza, más del doble de las estimaciones iniciales, fueron dañadas o destruidas durante esta ofensiva. El nivel de desplazamiento interno se estima que fue de 500.000 personas durante esta operación militar, el 86% de las cuales se refugió en las 81 designadas por UNRWA como refugios. A diciembre de 2014, 19.000 personas desplazadas internas seguían viviendo en los refugios colectivos de UNRWA.

Si no se produce un levantamiento del bloqueo, se calcula que se tardarán más de 20 años en reconstruir la franja de Gaza. La reconstrucción del tejido social llevará más tiempo con cientos de familias destruidas y las supervivientes seriamente traumatizadas. Los más de 2.000 muertos han dejado 1.500 niños y niñas huérfanos de uno o ambos padres, muchos ancianos se han quedado solos. El número de mujeres de entre 60 y 69 años viudas es del 40%, elevándose hasta el 90% entre las mujeres de más de 80 años. Aunque se desconoce todavía el número total de discapacitados que ha dejado esta ofensiva, se calcula que el

10% quedará inválido de por vida (30% de ellos, niños y niñas).

## El territorio Palestino ocupado en la actualidad

Desde el 29 de noviembre de 2012 Palestina es reconocido como Estado observador no miembro de las Naciones Unidas. Sin embargo, la Autoridad Palestina (AP) no ejerce soberanía real sobre el territorio, fronteras, espacio marítimo y aéreo ni sobre la población a la que sirve.

Así, más de 65 años después de la primera guerra árabe israelí y de que 720.000 palestinos y palestinas tuvieran que abandonar sus hogares convirtiéndose en refugiados, el futuro del territorio Palestino ocupado no presenta un escenario muy optimista.

Las políticas y prácticas israelíes asociadas al conflicto y la ocupación están llevando a una fragmentación continuada en el tPo, minando cualquier iniciativa de paz y de estabilidad en la región. La violencia sistemática produce altos índices de ansiedad entre la población e inestabilidad social. En Cisjordania son habituales las incursiones y la violencia en los campos de refugiados por las fuerzas de seguridad israelíes, así como los ataques de los colonos a la población palestina. La política de ocupación israelí lleva a la destrucción de las propiedades palestinas, a la falta de acceso a las tierras de cultivo y a la confiscación de terrenos para la construcción de asentamientos. El 60% de las estructuras destruidas en 2011 estaban ubicadas en zonas donde se construirán futuros asentamientos.

Actualmente no existe ningún proceso de paz ni de diálogo directo entre Israel y la ANP. En esas condiciones no cabe prever una pronta solución al conflicto, sino, por el contrario, la continuación de la política de hechos consumados desarrollada por Israel, que incluye la ampliación de asentamientos, los castigos colectivos, el asedio de la franja de Gaza y los cierres arbitrarios del tPo. Todo ello lleva a la conclusión de que la crisis humanitaria seguirá agravándose, mientras se retrasa sine die la vuelta a la mesa de negociaciones.

En 2014, la población en el territorio Palestino

# La situación humanitaria en el territorio Palestino ocupado (tPo)

ocupado alcanza los 4,42 millones de personas (un 50,8% son hombres, y un 49,2%, mujeres). En Cisjordania, bajo un régimen de ocupación militar, viven 2,72 millones de personas, mientras que en la franja de Gaza, sometida a un bloqueo a la entrada y salida de bienes y personas desde 2007, e igualmente bajo una ocupación militar, viven 1,8 millones.

En torno al 40% de la población está por debajo de los 15 años de edad y la tasa anual de crecimiento es del 2,9%, una de las más altas de la región. La población refugiada registrada asciende, aproximadamente, a 2,1 millones en el tPo, casi la mitad del total, conformando el 33% de la población de Cisjordania y el 76% de la población de la franja Gaza.

Por su condición de refugiada, esta población es una de las más vulnerables al conflicto.

Las políticas y prácticas israelíes asociadas al conflicto y la ocupación están provocando una vulneración sistemática de los derechos humanos de la población refugiada de Palestina. En este contexto, las necesidades humanitarias de la población a las que se debe responder son diversas:

## Restricciones al movimiento

Las restricciones que se imponen al movimiento de la población palestina son tanto físicas (puestos de control militar israelíes –checkpoints–, bloques cortando las carreteras) como burocráticas (limitaciones a los permisos para desplazarse y acceder a determinadas áreas). El principal obstáculo para el movimiento en Cisjordania es el muro.

Con un 62% del mismo construido, el 85% de su trazado se adentra en el territorio cisjordano, confinando a unos 11.000 palestinos en lo que se denomina como *Seam Zone* (Zona de Exclusión) e impidiendo la comunicación con sus tierras de cultivo, vecinos, familiares y el acceso a los servicios más básicos.

El muro obliga a unas 60 comunidades palestinas,

en las que viven 190.000 personas, a tomar rutas entre dos y cinco veces más largas para acceder a servicios básicos como escuelas u hospitales.

Además, se estima que en Cisjordania hay unos 542 obstáculos que dificultan la libre circulación, incluidos 61 checkpoints. Aproximadamente el 95% del Valle del Jordán y de la ribera del Mar Muerto permanecen como áreas cerradas a la población palestina. Estas limitaciones impuestas por el gobierno israelí se incrementaron considerablemente a raíz de la segunda Intifada de septiembre de 2000.

En el caso de la franja de Gaza, el bloqueo impuesto desde 2007 por Israel afecta a los 1,8 millones de habitantes, lo que supone la negación de los derechos humanos más básicos plasmados en la legislación internacional en lo que respecta al castigo colectivo. El bloqueo está llevando al retroceso del desarrollo de la población de Gaza, deteriorando sus condiciones de vida y disminuyendo su acceso a los servicios básicos e infraestructuras.

La capacidad eléctrica necesaria para abastecer a la población se estima en 350 megavatios (MW), pero en la actualidad no se alcanza la mitad de esta cifra. La ausencia de combustibles y los daños en la central y sistema eléctrico ha llevado a que haya cortes en el suministro eléctrico de entre 12 y 18 horas al día. Esto, unido a la continua prohibición de exportar bienes desde la franja de Gaza a Israel y Cisjordania, así como a las limitaciones de acceso a la pesca y las tierras de cultivo, impide el desarrollo económico y perpetúa los altos niveles de desempleo, seguridad alimentaria y dependencia de la ayuda. El cruce fronterizo con Israel a través de Erez permanece cerrado desde junio de 2007 para toda la población palestina, excepto para casos médicos críticos y para trabajadores de organizaciones internacionales. El cruce de Rafah con Egipto se abría de forma esporádica con el consentimiento de las autoridades egipcias, que permiten cruzar en ambos sentidos. Desde el derrocamiento del presidente egipcio Mohammed Morsi en julio de 2013, se ha limitado mucho la apertura de este paso para la

# La situación humanitaria en el territorio Palestino ocupado (tPo)

población palestina. Por otro lado, Israel impide los desplazamientos entre la franja y Cisjordania. El tránsito de mercancías permanece en menos del 45% de los niveles anteriores a 2007, quedando además prácticamente prohibido el comercio de bienes producidos en la franja con sus mercados históricos en Cisjordania.

Como consecuencia del bloqueo, durante 2013 en la franja de Gaza se encontraban disponibles un 30% de los medicamentos considerados esenciales. Los tratamientos de enfermedades como diabetes, esclerosis múltiple o cáncer, entre otras, se ven interrumpidos por ausencia de medicación.

Según un estudio de la Organización Mundial de la Salud, en 2011 el 63% de los servicios de atención primaria y el 50% de las infraestructuras hospitalarias de la franja de Gaza eran inadecuados.

Debido a estas carencias, se ha hecho necesario derivar a multitud de pacientes a hospitales fuera de la franja para recibir el tratamiento adecuado. Para poder salir de la franja de Gaza es necesario obtener permisos especiales de las autoridades israelíes, lo que incrementa aún más la ansiedad y la angustia de las personas enfermas. Entre junio de 2007 y mayo de 2012, 11.727 pacientes no obtuvieron los permisos pertinentes, lo que les impidió recibir el tratamiento médico adecuado, o sus permisos fueron concedidos una vez que la fecha de la cita médica había pasado.

## Demoliciones de viviendas

En Cisjordania, la desposesión y el desplazamiento forzoso se están incrementando de forma preocupante debido a la confiscación de tierras, al incremento de la construcción de asentamientos y a la demolición de viviendas. Durante el año 2013 hubo un total de 663 demoliciones de propiedades pertenecientes a población palestina en Cisjordania, las cuales afectaron a un total de 1.103 personas. Entre enero y septiembre de 2013, hubo 521 demoliciones en el Área C y Jerusalén Este. La planificación restrictiva y la

zonificación en el Área C es uno de los mayores desencadenantes del desplazamiento forzoso, junto con la expansión de los asentamientos y la violencia que afecta a los refugiados y los pastores. Aunque el número de estructuras afectadas por demolición ha disminuido en 2014 en comparación con 2013 (el número de demoliciones hasta noviembre de 2014 es de 552), el número de personas desplazadas a consecuencia de estas demoliciones se ha visto incrementado en un 6% en 2014 (1.170 personas) respecto a las cifras de 2013.

La pérdida de los hogares y el desplazamiento forzoso incrementan considerablemente la dependencia de la ayuda humanitaria de las familias.

## Violencia

Las amenazas a la seguridad y las violaciones de derechos humanos son una constante. La fragilidad de la situación política se ha visto afectada por la reciente escalada de violencia en la franja de Gaza con la operación militar israelí Marco Protector en verano de 2014. Entre enero y diciembre de 2014, el número de palestinos muertos por las agresiones israelíes fue de 2.333 personas y 15.788 resultaron heridos, en comparación con las 38 personas muertas y 3.964 heridas durante el año 2013.

Como consecuencia de esta la operación Pilar Defensivo, 1.563 fueron civiles palestinos murieron víctimas de esta agresión, incluyendo 538 niños y niñas, y 306 mujeres. Muchos de los ataques produjeron múltiples muertes en una misma familia: se calcula que al menos 142 familias han perdido a tres o más miembros, lo que supone un total de 739 personas. Según el Ministerio de Salud palestino, al menos 11.100 personas resultaron heridas, de las cuales 3.374 son niños y niñas, 2.088 son mujeres y 410 ancianos. En el lado israelí, 71 personas perdieron la vida, cinco de ellos civiles, entre ellos un extranjero y un niño, y una docena de civiles resultaron heridos por los cohetes y morteros, de los cuales seis fueron niños.

# La situación humanitaria en el territorio Palestino ocupado (tPo)

La violencia de los colonos hacia la población palestina en Cisjordania se incrementó un 144% entre 2009 y 2011. Durante 2013, la violencia ejercida por los colonos ha ocasionado 122 y 173 heridos entre la población palestina por colonos y ejército israelí, respectivamente, además de causar daños a sus propiedades o tierras en 233 ocasiones.

Cuatro años después de la ofensiva militar Plo-mo Fundido (2009), el 68% de las familias que perdieron sus viviendas permanecían desplazadas, viviendo en refugios temporales o en casas de familiares, muchas de las cuales se han visto desplazadas de unos refugios a otros desde ese momento. Según los últimos datos de OCHA a diciembre de 2014, 113.500 personas han perdido sus hogares y 22.000 casas (el 13% del total de viviendas en Gaza) están totalmente destruidas o son inhabitables.

La mayoría de la población palestina muestra síntomas de ansiedad y miedo a ser herida o asesinada a través de ataques aéreos impredecibles. La mayoría de los niños y niñas han estado expuestos en mayor o menor intensidad al conflicto y han perdido algún familiar o conocido, lo que les lleva a sufrir altos niveles de ansiedad. El trauma ocasionado por los 50 días de ofensiva Pilar Defensivo, el dolor causado por la pérdida de seres queridos, por las heridas y amputaciones, como por la pérdida de los hogares, es inmensurable. Naciones Unidas calcula que 373.000 niños y niñas padecen traumas severos y necesitan apoyo psicosocial de manera urgente.

## Agua y saneamiento

Se estima que en Cisjordania aproximadamente un millón de personas viviendo en 492 comunidades consumen menos de 60 litros al día por persona, lo que está lejos de las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud de 100 litros diarios por persona. El precio del agua se ha disparado debido al incremento de los costes de transporte y a la falta de acceso a las fuentes tradicionales de agua.

En Gaza, el 90% de los acuíferos están contaminados y no cumplen con los estándares internacionales para el consumo humano, cifra que llegará al 100% en 2016. En septiembre de 2013 el acceso a agua corriente del 40 % de la población se redujo a entre unas 6 – 8 horas 3 días a la semana. Niños, ancianos y enfermos son los más vulnerables ante la falta de acceso a agua potable.

Más de 89 millones de litros de aguas residuales sin tratar o parcialmente tratadas, son vertidas cada día al Mediterráneo. El bloqueo a la entrada de materiales de repuesto y los continuos cortes eléctricos han impedido la construcción de infraestructuras de agua y saneamiento.

## Inseguridad alimentaria

La seguridad alimentaria es una de las mayores preocupaciones humanitarias en el tPo. Antes de la última ofensiva israelí de verano de 2014, se estimaba que un 41% de la población padecía inseguridad alimentaria (60% de la población de la franja de Gaza y 30% de Cisjordania) debido principalmente a la ocupación, el conflicto, las restricciones a la movilidad de bienes y personas, el alza de los precios y el creciente desempleo. Tras esta ofensiva, OCHA calcula que el 72% de la población de Gaza padece inseguridad alimentaria. Se estima que un 26,6% de la población vive en absoluta pobreza (18,4% en Cisjordania y 40,3% en Gaza). Como consecuencia, en la franja de Gaza el 80% de los hogares dependen de la ayuda humanitaria.

Según datos del primer semestre de 2013, la tasa de desempleo en tPo es del 22.3% (29.5% en la franja de Gaza y 18.6% en Cisjordania), siendo de particular preocupación la alta tasa de desempleo entre la población joven de entre 15-29 años que es del 35%. Es por otro lado, la tasa de participación de las mujeres en la fuerza laboral del 17% (19% Cisjordania y 14% en Gaza), igualmente muy baja comparada con la tasa de hombres que alcanza el 69% (71% Cisjordania y 66% Gaza), según datos de 2012.

Entre 2006 y 2011 los precios de los alimentos se

# La situación humanitaria en el territorio Palestino ocupado (tPo)

han incrementado en la franja en un 34% debido principalmente al bloqueo israelí. La subida de los precios y la bajada del poder adquisitivo ha llevado a desarrollar estrategias de supervivencia como el consumo de alimentos más baratos y pobres en nutrientes, la venta de objetos personales, el incremento del endeudamiento de las familias, el abandono de la escuela por parte de los menores (especialmente las niñas), la reducción del gasto en sanidad o la sobreexplotación de los recursos naturales, entre otras.

El 56% de la población de Gaza afirma que frente a la crisis alimentaria la calidad de los alimentos que consumen ha ido empeorando y el 36% confirma que ha reducido el número de comidas por día. Un 40% de la población de la franja es pobre, es decir, vive con menos de 3,5 dólares al día. La inseguridad alimentaria y una dieta pobre en micronutrientes han llevado a que un 70% de los bebés de entre 9 y 12 meses y un 35% de las mujeres embarazadas padezcan anemia. Los agricultores de la franja de Gaza no tienen acceso al 35% de la tierra cultivable disponible debido a las restricciones de acceso impuestas por Israel a las zonas cercanas a la frontera y a la parte norte de la franja. Los pescadores sólo pueden adentrarse seis millas náuticas en el mar para pescar, lo que representa una reducción del 73% del área de pesca pactada en los Acuerdos de Oslo.

Hay que señalar que la seguridad alimentaria no es una mera cuestión de acceso a los alimentos, sino más bien una cuestión de poder adquisitivo y de acceso económico a la alimentación. Como ejemplo, una familia en Cisjordania invierte de media el 55% de sus ingresos en alimentación, una cifra que baja hasta el 48% en Gaza.

## Educación

El sistema educativo palestino opera en un entorno caracterizado por la inestabilidad permanente y la violencia. Las operaciones militares y las agresiones de los colonos se producen durante el horario escolar y en algunos casos hieren directamente a los niños y niñas.

En la franja de Gaza, debido a la situación de bloqueo y a los efectos de las operaciones Plomo Fundido y Margen Protector, se han generado numerosas necesidades en términos de infraestructuras.

Se estima que se necesitan unas 250 escuelas nuevas. Para paliar la falta de centros escolares, el 68% de las escuelas gubernamentales y el 74% de las de UNRWA hacen turnos dobles. Las escuelas cercanas a la valla fronteriza de Gaza están especialmente sometidas a disparos, por lo que han resultado heridos 17 niños y niñas desde septiembre de 2011. Para asegurar la integridad de los menores, los padres y personal de las escuelas trabajan por encontrar rutas escolares seguras aunque sean más largas. A pesar de estas medidas, un alto porcentaje de niños y niñas presenta cuadros de ansiedad y de estrés a consecuencia de la violencia.

En el caso de Cisjordania, las consecuencias de la ocupación afectan especialmente a las escuelas construidas en la zona C, que están amenazadas de demolición. En esta situación se encontraban 39 escuelas según OCHA en agosto de 2013. Se estima que en Jerusalén se necesitan unas 1.100 clases adicionales para atender al total del alumnado. Se calcula que el número de niños y niñas que abandonan la educación en el duodécimo grado es del 40%.

## Dimensiones de género del conflicto

El conflicto en el tPo afecta de manera distinta a hombres y mujeres, a niños y niñas, ya que tiene unas dimensiones de género muy específicas. Mientras que los niños y los hombres están expuestos a amenazas arbitrarias a su integridad física, las mujeres y las niñas palestinas se enfrentan a grados de inseguridad alimentaria más elevados, a una mayor dificultad de acceso a la educación y a los servicios de salud, así como a continuas situaciones de violencia de género y trauma causado por la violencia indirecta.

La mayoría de los padres y madres afirman que debido a criterios de género no permiten a sus hijas asistir al colegio, sobre todo en secundaria.

# La situación humanitaria en el territorio Palestino ocupado (tPo)

Por otro lado, las mujeres que trabajan en el hogar también son un grupo altamente vulnerable.

A pesar de que la división tradicional de roles relega a las mujeres al espacio doméstico y a los hombres al trabajo asalariado fuera del hogar, el alto número de hombres asesinados, heridos o en prisión ha llevado a que las mujeres, los niños y las niñas tengan un papel mucho más relevante en la asistencia y el sustento familiar.

Muchas mujeres son las responsables de asegurar los ingresos familiares, el agua, la comida, la vivienda y el acceso a la educación de sus hijos e hijas, a pesar de no poder garantizarles protección frente a las situaciones de violencia y de abuso.

Con el cambio de roles, muchos hombres se sienten desempoderados, estresados o deprimidos por su incapacidad para proveer a su familia de las necesidades más básicas. Esto ha producido un incremento de la violencia de género –sexual, física y psicológica–, especialmente en los hogares. La mitad de las mujeres casadas en la franja de Gaza y el 75% de los niños y niñas han manifestado haber sufrido malos tratos por parte de sus maridos o padres.

## La acción humanitaria en el tPo

Incluso en el escenario más optimista no parece vislumbrarse ningún avance ni progreso político en la resolución del conflicto. Los desplazamientos forzados en el Área C y Jerusalén Este, las demoliciones de hogares e infraestructuras de servicios básicos como escuelas y el bloqueo en la franja de Gaza hacen que las comunidades más vulnerables, como la población refugiada, sigan dependiendo de la ayuda humanitaria para acceder a los servicios esenciales. Sin embargo, la implementación de programas humanitarios en la franja de Gaza, el Área C, la Seam Zone y Jerusalén Este se enfrenta a numerosas limitaciones debido a las políticas restrictivas del Estado de Israel.

La crisis crónica que afronta la población en el tPo evidencia que la acción humanitaria es más nece-

saria que nunca para la asistencia de las comunidades más vulnerables.

La accesibilidad es uno de los prerrequisitos básicos para una acción humanitaria efectiva. Sin embargo, las organizaciones humanitarias se enfrentan en el tPo a multitud de restricciones que impiden de manera efectiva la provisión de asistencia e incrementan el coste económico y temporal de los programas humanitarios.

El desplazamiento de personal humanitario y de bienes en Cisjordania se complica debido a los retrasos y las demandas de registro de vehículos de Naciones Unidas y ONG en los puestos de control militar israelíes, sobre todo en los de las inmediaciones de Jerusalén Este. En los primeros nueve meses de 2012 se estima que los actores humanitarios perdieron al menos 1.579 horas debido a 412 incidentes ocurridos en los checkpoints israelíes. La acción humanitaria también se ve resentida por los retrasos en la entrada de materiales en los puertos israelíes, especialmente de aquellos productos definidos por Israel como materiales de doble uso.

Las limitaciones a la entrada y salida del personal de UNRWA en Cisjordania, especialmente en Jerusalén Este y en la denominada Seam Zone, es uno de los ejemplos de las fuertes restricciones a la movilidad impuestas por el gobierno israelí. De hecho, durante los primeros nueve meses de 2012 hubo 188 incidentes con el personal de UNRWA en Cisjordania (incluyendo Jerusalén Este), ya que sus permisos de entrada y salida fueron denegados o retrasados, lo que equivale a una pérdida de 143 días de trabajo. Las limitaciones a la construcción de cualquier infraestructura en el Área C limitan la asistencia en servicios básicos como vivienda, escuelas, clínicas o infraestructuras para el tratamiento del agua.

En 2011, la Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios de Naciones Unidas (OCHA, por sus siglas en inglés) en el tPo creó una red denominada Humanitaria Country Team (HCT). El objetivo de este mecanismo interinstitucional formado por distintos actores humanitarios es

## La situación humanitaria en el territorio Palestino ocupado (tPo)

coordinarse para responder de manera rápida y eficaz a la situación humanitaria de la población más vulnerable. En este sentido, el HCT se coordina con UNRWA para que sea esta agencia la que se centre específicamente en cubrir las necesidades humanitarias de la población refugiada en línea con su mandato.

De la teoría a la práctica

# Materiales didácticos



# Sopa de Sabiduría

DESTINATARIOS: de 14 años en adelante

DURACIÓN: 55 minutos

## OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:

- Conocer la realidad y la situación humanitaria de la población refugiada de Palestina.
- Analizar la situación de los derechos humanos en el territorio Palestino ocupado.

## METODOLOGÍA Y DESARROLLO:

Cada una de las personas participantes recibe un texto (anexo 1) sobre la vulneración de los derechos humanos en el territorio Palestino ocupado (tPo). Se les pide que lo lean, al terminar de leerlo se procede a entregarles una sopa de letras (anexo 2) en la que deben buscar 20 conceptos que aparecen en el texto.

Recomendaciones: Se puede acompañar la dinámica con una introducción histórica de cómo, cuándo y porqué surgen los refugiados y refugiadas de Palestina.

## EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:

- ¿Qué conceptos habéis encontrado? A la par que se van nombrando se les pide que los expliquen y den su opinión al respecto.
- ¿Qué opinión tenéis con respecto a la situación de los derechos humanos en el tPo?
- ¿Creéis que todo el mundo tiene garantizados sus Derechos Humanos?, ¿Dónde pensáis que se vulneran más?
- ¿Qué derecho pensáis es el más vulnerado?
- ¿Qué podemos hacer nosotros para que los Derechos Humanos sean respetados?

## MATERIALES:

- Textos.
- Pasatiempos.
- Bolígrafos.

## ANEXOS:

- Anexo 1: Texto - Situación de los DD.HH. en el tPo.
- Anexo 2: Sopa de letras.
- Anexo 3: Solución sopa de letras.

## FUENTE:

UNRWA España.

# Noticias desde Palestina

DESTINATARIOS: de 16 años en adelante

DURACIÓN: 55 minutos

## OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:

- Desarrollar la capacidad de análisis en relación con los medios de comunicación.
- Hacer un análisis crítico de la información retransmitida por los medios de comunicación acerca del conflicto palestino-israelí.
- Favorecer el trabajo en equipo.

## METODOLOGÍA Y DESARROLLO:

Se divide a los y las participantes en equipos de 4-5 personas (aproximadamente). El educador o educadora reparte a cada grupo una misma noticia publicada en diferentes periódicos (anexo 1) y les pide que respondan a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuánto nos acerca la noticia a la realidad?
- ¿Qué idea se nos queda después de leer la noticia?
- ¿Creemos que el medio de comunicación favorece a alguien?
- ¿El periodista da su punto de vista personal de la noticia o únicamente facilita información objetiva?

Posteriormente cada grupo se encargará de presentar sus conclusiones a los demás participantes.

Finalmente, entre todos y todas se destacarán las diferencias según el periódico y se llegará a unas conclusiones generales.

## EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:

Reflexión grupal:

- ¿Sabemos interpretar la información que transmiten los medios de comunicación?
- ¿Reconocemos el tipo de discurso que manejan?
- ¿Qué importancia tiene esto?
- ¿Tenemos clara nuestra visión sobre el tema?

## MATERIALES:

- Noticias.
- Papel.
- Bolígrafos.

## ANEXOS:

- Anexo 1: Noticias.

## FUENTE:

Adaptado de: Educación para el desarrollo. Manual para el profesorado. Páginas 32-33. UNICEF.

# Noticias desde Palestina

## Anexo 1: Noticias

### NOTICIA 1

#### UNRWA MUY PREOCUPADA POR LA ESCASEZ DE AGUA EN YARMOUK

Martes, 07 Octubre 2014



Las condiciones de sequía han obligado a los 18.000 civiles que viven en Yarmouk a depender de las aguas subterráneas sin tratar y de un solo pozo. Estas fuentes de agua son inseguras e insuficientes para satisfacer las necesidades mínimas de agua y saneamiento. Los civiles de Yarmouk se enfrentan ahora a la amenaza de deshidratación aguda, saneamiento deficiente y enfermedades contagiosas y de origen hídrico. A esto se suma el empeoramiento de la inseguridad alimentaria y otras condiciones humanitarias graves causadas por el conflicto armado y el cierre de Yarmouk, a mediados de 2013.

Yarmouk experimentó un importante brote de tifoidea en julio de 2014 que pudo controlarse gracias a la rápida intervención del personal sanitario de UNRWA que trabaja en colaboración con la Sociedad Palestina de la Media Luna Roja. Se debe restaurar urgentemente el suministro de agua corriente limpia para Yarmouk para prevenir nuevos brotes de enfermedades transmisibles. Tales brotes tendrían graves consecuencias para la población civil en Yarmouk y suponen una amenaza para las zonas alrededor de Damasco.

UNRWA está en contacto con las autoridades sirias para restablecer el suministro de agua potable en Yarmouk, y también se está beneficiando del apoyo técnico de UNICEF, la OMS, la Media Luna Roja Árabe Siria y otros socios humanitarios.

UNRWA sigue exigiendo a todas las partes del conflicto que desistan de la realización de hostilidades en zonas civiles y de que garanticen el acceso humanitario pleno, seguro y continuo a Yarmouk y otras comunidades de refugiados palestinos afectados por el conflicto. Se deben salvaguardar los derechos humanos de los refugiados de Palestina, entre ellos los relacionados con el acceso equitativo al agua potable y al saneamiento. Estas demandas deben ser atendidas para poner fin al sufrimiento de los civiles extrema en Yarmouk y en otros lugares de Siria.

FUENTE: <http://www.unrwa.es/actualidad/actualidad/1288-unrwa-muy-preocupada-por-la-escasez-de-agua-en-yarmouk>

## NOTICIA 2

### NO HAY REFUGIO EN GAZA

Viernes, 08 Agosto 2014



Se supone que la escuela primaria de Jabalia de la Agencia de las Naciones Unidas para los refugiados de Palestina (UNRWA) era un refugio. Cuando él y su familia de 10 personas, la mayoría de ellos niños, huyó de su casa en Beit Lahiya, Ahmad Ramadán Ghaban pensó que habían llegado a un lugar donde estarían protegidos de la violencia y el caos que envuelve la franja de Gaza. La escuela de UNRWA estarían llenas, llenas de personas desplazadas internamente en circunstancias desesperadas, pero al menos era un lugar seguro.

La madrugada del miércoles 29 de julio, Ahmad caminaba de vuelta a la escuela tras la oración de la mañana (Fajer) en una mezquita cercana. Apenas había traspasado la puerta cuando el primer proyectil de artillería impactó justo en frente de la escuela.

Aterrorizado, Ahmad corrió hacia el aula en la que él y su familia estaban alojados. "No sabía qué hacer ni a dónde ir", dice. "No dejaba de pensar que todos moriríamos. Me quedé pensando en mis pobres hijos. Es la peor sensación del mundo, estar tan completamente indefenso que no puedes salvar a tu propia familia".

UNRWA había comunicado 17 veces a las autoridades israelíes las coordenadas de la escuela, y el hecho de que estaba dando refugio a más de 3.000 personas desplazadas, muchas de las cuales habían recibido advertencias de Israel de que evacuaran sus hogares. Un análisis preliminar de los fragmentos, cráteres y otros daños, sin embargo, sugieren que hubo al menos tres impactos de la artillería israelí contra la escuela. "Fue atroz", dice Ahmad,

"Niños, mujeres y ancianos murieron en la escuela. ¿Por qué? ¿Por qué razón?" pregunta Ahmad. "¿Qué crimen cometieron para acabar así?" Y se pregunta, -¿si incluso las escuelas no son seguras, donde puede ir la gente de Gaza?

FUENTE: <http://www.unrwa.es/actualidad/actualidad/1253-no-hay-refugio-en-gaza>

# Noticias desde Palestina

## NOTICIA 3

### ISRAEL RACIONA EL AGUA A LA POBLACIÓN PALESTINA

La población palestina del territorio Palestino Ocupado (tPo) no tiene acceso a un suministro de agua adecuado y seguro. El consumo palestino de agua rara vez alcanza los 70 litros diarios por persona, muy por debajo del mínimo diario de 100 litros per cápita recomendado por la Organización Mundial de la Salud. En contraste, el consumo diario per cápita israelí es cuatro veces superior.

El impacto de la escasez de agua y los malos servicios de saneamiento en el tPo hace mella en las comunidades más vulnerables, que son aquellas que viven en zonas rurales aisladas y en campos de refugiados superpoblados. Las comunidades rurales a las que no llega la red de suministro de agua dependen de la recogida de agua de lluvia para cubrir sus necesidades domésticas y agrícolas.

FUENTE: [https://www.es.amnesty.org/paises/israel-y-territorios-ocupados/israel-rationa-el-agua-a-la-poblacion-palestina/?sword\\_list%5b%5d=palestina&no\\_cache=1](https://www.es.amnesty.org/paises/israel-y-territorios-ocupados/israel-rationa-el-agua-a-la-poblacion-palestina/?sword_list%5b%5d=palestina&no_cache=1)

# Noticias desde Palestina

## NOTICIA 4

### GOBIERNO PALESTINO DENUNCIA LAS PRÁCTICAS ISRAELÍES EN LA MEZQUITA DE AQSA

Martes, 16 Septiembre 2014

El Gobierno palestino de reconciliación nacional denunció hoy que las tropas israelíes practican redadas diarias en la Explanada de las Mezquitas e impiden a miles de palestinos acceder a la mezquita de Al Aqsa para rezar.

Los palestinos denunciaron la entrada la semana pasada en el recinto de las mezquitas del diputado de derechas israelí Moshe Feiglin, quien cruzó la zona fuertemente escoltado por policías israelíes.

La zona, que los judíos conocen como Monte del Templo, está bajo soberanía jordana.

Desde hace meses, las autoridades israelíes impiden la entrada a la misma a los palestinos menores de 50 años.

Durante la visita de Feiglin, se cerraron varias puertas y se vetó la entrada a los palestinos de menos de 40 años.

El Ejecutivo palestino también denunció “la política israelí de constante provocación al Gobierno de consenso palestino que tiene como objetivo evitar la misión civil y el trabajo de reconstrucción y los esfuerzos para borrar los efectos de la división interna” palestina.

A este respecto puso como ejemplo la decisión de Israel de impedir la semana pasada el acceso a la Franja de Gaza de la ministra palestina de Educación, Kwawla al Shakhshir, para la inauguración del año escolar. EFE

FUENTE: <http://www.radiointereconomia.com/2014/09/16/gobierno-palestino-denuncia-las-practicas-israelies-en-la-mezquita-de-al-aqsa/>

# El viaje de tu vida

**PARTICIPANTES:** de 14 años en adelante

**DURACIÓN:** 30 minutos

## **OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:**

- Experimentar un acercamiento a la realidad de los y las refugiadas de Palestina en particular y a la población refugiada en general.
- Reflexionar que no todos los “viajes de la vida son positivos”, como es el caso de personas refugiadas y migrantes.

## **METODOLOGÍA Y DESARROLLO:**

Se invita a las personas participantes a que piensen en el viaje de su vida. Se les pide que cierren los ojos y se lo imaginen. Se les pregunta ¿dónde irían?, ¿qué se llevarían?, ¿con quién se irían?, ¿cuánto tiempo estarían fuera?... Una vez han visualizado el viaje de su vida, se les pide que anoten en un papel: el lugar, el tiempo y las tres cosas y/o personas que se llevarían al viaje de su vida.

Una vez los y las participantes han anotado la información solicitada, se realiza una puesta en común. El educador o educadora deberá anotar en la pizarra los resultados. Finalizada esta fase, el educador o educadora de la actividad indicará a los y las participantes las cosas y personas más generales en las que han coincidido.

## **EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:**

El educador o educadora explicará que no todos los “viajes de tu vida” son positivos o se planifican de esta manera desde el principio. Por ejemplo los viajes de las personas refugiadas, migrantes, etc... Específicamente, en el caso de la población refugiada de Palestina, los viajes de su vida se caracterizan por:

- No elegir qué cosas o a quién se llevarían consigo. Ej.: En el año 1948, la mayoría de la población palestina tuvo que salir de sus casas a toda prisa y no pudo llevarse todas sus pertenencias.
- Tampoco tuvo la oportunidad de elegir su destino. Ej.: Muchos de los palestinos y palestinas no coincidieron en sus destinos con sus seres queridos, quedando familias separadas de por vida, como consecuencia de las restricciones de movimiento.
- No pudo elegir la duración del viaje. Ej.: A pesar de la resolución 194 de 11 diciembre 1948 de Naciones Unidas por la que se establece que los refugiados tienen derecho a regresar a sus casas, ahora en territorio de Israel, o a recibir una compensación económica si no desean volver. Tras más de 65 años, los refugiados y refugiadas de Palestina continúan sin poder regresar a sus hogares.

Para finalizar se lleva al grupo a extraer algunas conclusiones, debatiendo sobre la situación de los refugiados y refugiadas de Palestina.

**Recomendaciones:** Se puede acompañar la reflexión con una breve reseña histórica del conflicto palestino-israelí y la situación humanitaria de la población refugiada de Palestina.

## **MATERIAL:**

- Hojas de papel y bolígrafos.
- Pizarra y tizas.

## **FUENTE:**

UNRWA España.

# Una mañana cualquiera

**PARTICIPANTES:** de 12 años en adelante

**DURACIÓN:** 30 minutos

**OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:**

- Experimentar un acercamiento a la realidad de los y las refugiadas de Palestina.
- Reflexionar sobre las diferencias en la vida diaria de una familia refugiada y una navarra.

**METODOLOGÍA Y DESARROLLO:**

Se divide a los y las participantes en equipos de 3-4 personas.

Se entrega a cada grupo fragmentos desordenados pertenecientes a dos textos en los que se narra una mañana cualquiera de dos familias: una navarra, y una de Gaza (Anexo 1). Esta información no se les facilita, tan solo se les indica que tienen que ordenar los dos textos.

**EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:**

Se comienza leyendo los textos de un grupo al azar, para comprobar si se han ordenado correctamente. A raíz de ahí, el educador o educadora abre el debate y la reflexión sobre la posible procedencia de ambas familias. Aclara que en el segundo caso, se trata de una familia refugiada de Palestina en Gaza; promueve que los y las participantes conozcan la figura del refugiado y reflexionen sobre las diferencias entre su día a día y el de una familia refugiada.

**Recomendaciones:** Se les puede invitar a que lean las “Cartas desde Gaza” que aparecen en la página web de UNRWA España <http://www.unrwa.es/los-refugiados/cartas-desde-gaza>.

**MATERIAL:**

- Fragmentos de los textos.

**ANEXOS:**

- Anexo 1: Textos.

**FUENTE:**

UNRWA España, “Cartas desde Gaza” que aparecen en la página web de UNRWA España <http://www.unrwa.es/los-refugiados/cartas-desde-gaza>.

# Una mañana cualquiera

## Anexo 1: Textos

### Una mañana cualquiera: familia navarra

Una mañana cualquiera: familia navarra
Cuando sonó mi despertador oí como mis padres ya se habían levantado, y mi padre estaba saliendo de la ducha.
Me dirigí al baño para aseoarme, que aún estaba lleno de vapor de la ducha de mi padre.
Al salir del baño me acerqué, como cada día, al cuarto de mi hermano pequeño, por si se hubiera quedado dormido.
Me vestí cerca del radiador, mi madre lo había encendido nada más levantarse, ya está empezando a hacer bastante frío y ponemos la calefacción casi todos los días.
Cuando terminé bajé a desayunar: leche caliente y tostadas con aceite, ¡qué hambre!
Casi todos los días se nos hace tarde viendo la tele, y por supuesto, hoy también. Terminamos de desayunar rápido y recogimos las cosas; el móvil lo dejé en casa, no se me permite llevarlo al instituto.
Mi madre nos acercó a clase en coche y luego se fue a trabajar. Mi padre no tiene empleo en este momento, así que se quedó en casa: limpiando, haciendo la compra, etc.
Cuando regresamos a casa al mediodía la comida nos esperaba ya preparada.

# Una mañana cualquiera

## Anexo 1: Textos

### Una mañana cualquiera: familia gazatí

<p>Cuando sonó el despertador apenas había descansado. En mitad de la noche habíamos oído una explosión.</p>
<p>Mi marido y yo nos levantamos corriendo, respirando aliviados al ver que nuestros tres hijos estaban bien. Después, comprobamos el resto de la casa a oscuras,</p>
<p>sólo tenemos 8 horas de luz eléctrica al día</p>
<p>y vimos que no había ningún daño.</p>
<p>Durante un rato se escucharon sirenas, pero finalmente la noche se tranquilizó, aunque yo ya no pude conciliar el sueño.</p>
<p>Me levanté temprano para salir a comprar pan, tuve que acercarme a cuatro panaderías; las dos primeras estaban cerradas y en la tercera la fila era enorme.</p>
<p>Al levantar a los pequeños, la casa estaba helada ya que no tenemos calefacción.</p>
<p>Después de tomar un desayuno frío (aún no han empezado las horas de electricidad) se fueron al colegio y mi marido y yo salimos para el trabajo.</p>
<p>Estuve casi una hora en la calle esperando un taxi, al no haber combustible es muy difícil encontrar transporte, y mi trabajo está lejos.</p>

# Organismos internacionales

**PARTICIPANTES:** de 12 años en adelante

**DURACIÓN:** 30 minutos

**OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:**

- Aclarar ideas básicas sobre qué es la Organización de las Naciones Unidas.
- Conocer la labor que realiza la Organización de las Naciones Unidas.

**METODOLOGÍA Y DESARROLLO:**

Se colocan por la sala las fichas verdadero/falso sobre la Organización de las Naciones Unidas (Anexo 1). Se explica a las y los participantes que tienen 5 minutos para levantarse, leerlas y colocarse al lado de la que creen que es verdadera, sabiendo que como máximo podrá haber X número de personas en cada ficha (dependiendo del tamaño del grupo. Por ejemplo: si son 30 y hay 6 fichas verdaderas, el máximo por ficha será 5 personas).

Una vez elegidas las fichas, un representante de cada grupo leerá o enseñará la imagen de la ficha que han elegido y se debatirá con los demás grupos si es verdadera o falsa, comparándola con otras si hay alguien que haya elegido definiciones opuestas.

La educadora o educador irá introduciendo conceptos sobre la Organización de las Naciones Unidas a partir de los conocimientos del grupo de participantes según vaya desarrollándose el debate.

**Recomendaciones:** Se puede finalizar la actividad con una presentación con los objetivos, logros y órganos de la Organización de las Naciones Unidas.

**EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:**

Se reflexiona sobre dónde han oído hablar normalmente de la Organización de las Naciones Unidas, por qué es importante y qué papel desempeña en el mundo actual.

**MATERIAL:**

- Cinta adhesiva.

**ANEXOS:**

- Anexo 1: Fichas con definiciones ONU.

**FUENTE:**

UNRWA España.

## Organismos internacionales

### Anexo 1: Fichas defciniciones ONU

#### La organización de las Naciones Unidas:

Tiene como objetivos mantener la paz y la seguridad internacionales, mejorar el nivel de vida y defender los Derechos Humanos

#### La organización de las Naciones Unidas:

Controla y dirige los asuntos internos de los estados miembro.

## Organismos internacionales

### Anexo 1: Fichas definiciones ONU

La organización de las Naciones Unidas:

Es una organización de estados cuyo objetivo es tratar asuntos militares.

La organización de las Naciones Unidas:

Su sede central está en la ciudad de Nueva York.

La organización de las Naciones Unidas:

Sus miembros son los estados más poderosos del planeta.

## Organismos internacionales

### Anexo 1: Fichas definiciones ONU

#### La organización de las Naciones Unidas:

Se fundó tras la Segunda Guerra Mundial  
para mantener la paz.

#### La organización de las Naciones Unidas:

Es una institución en la que están representados casi todos  
los estados del mundo.

#### La organización de las Naciones Unidas:

Está conformada por un total de 193 países.

## Organismos internacionales

### Anexo 1: Fichas definiciones ONU

La organización de las Naciones Unidas:

Está conformada por  
un total de 168 países.

La organización de las Naciones Unidas:



## Organismos internacionales

### Anexo 1: Fichas definiciones ONU

La organización de las Naciones Unidas:



La organización de las Naciones Unidas:



# Necesidades básicas, derechos y dignidad humana

**PARTICIPANTES:** de 12 años en adelante

**DURACIÓN:** 90 minutos

## **OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:**

Los y las participantes deberán adquirir la comprensión de los siguientes elementos:

- Las necesidades humanas básicas son universales.
- Cada necesidad humana está unida a uno de los derechos definidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Nuestra sociedad no permite la dignidad humana plena si no son satisfechas las necesidades humanas básicas y no son respetados los derechos humanos.
- Conocer algunos de los derechos humanos recogidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Potenciar y motivar la argumentación.

## **METODOLOGÍA Y DESARROLLO:**

### **Parte I:**

**Fase individual:** se reparte una hoja de papel a cada participante y se le pide que escriba en ella cuáles son sus 5 necesidades básicas, sin las cuales no podría vivir o realizarse como persona. Deberá ordenar estas 5 necesidades en escalera de mayor a menor importancia, siendo 1 la más importante y 5 la de menor importancia.

**Fase grupal:** se divide al grupo en equipos de 5 personas, se les pide que elijan un portavoz. Cada participante presenta y justifica al resto de su equipo cuáles son sus necesidades humanas básicas. Una vez que todos los grupos hayan presentado sus necesidades humanas básicas, procederán a elaborar una única lista de cinco necesidades básicas que presentarán al resto de grupos. El educador o educadora, anotará en la pizarra la lista de cada equipo. Al finalizar indicará cuales son las necesidades básicas más repetidas, así como las razones más comunes expuestas por los participantes.

El educador o educadora pondrá como ejemplo la situación vivida por los refugiados de palestina y explicará que las necesidades humanas básicas están en el centro de los conflictos, su satisfacción o negación permite que los derechos humanos sean respetados y la construcción de una sociedad justa y equitativa.

Para cerrar esta parte se presenta y explica brevemente la pirámide de necesidades de Maslow (Anexo 1). Maslow establece una jerarquía de necesidades humanas y defiende que conforme se satisfacen las necesidades más básicas, los seres humanos desarrollan necesidades y deseos más elevados (parte superior de la pirámide). Se pregunta a los y las participantes si están de acuerdo con el razonamiento de Maslow. Se les puede preguntar ¿es posible satisfacer alguna de las necesidades básicas ubicadas en la parte superior de la pirámide sin tener cubierta alguna de las de la parte inferior? La conclusión a la que se debe llegar es que sí es posible. Se les explica entonces el nuevo enfoque de Desarrollo Humano, el cual se centra en ampliar las capacidades humanas para que todas las personas puedan elegir libremente lo que desean ser y hacer. Para que esto sea realidad las personas deben disponer de recursos y un acceso real a servicios sociales prioritarios. Deben llegar a tener el control sobre sus propias vidas.

El desarrollo humano parte del reconocimiento de que el ser humano está en el centro del desarrollo y reconoce sus distintas necesidades: de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, creatividad,

# Necesidades básicas, derechos y dignidad humana

libertad, ocio, participación, identidad, etc. No contempla una jerarquización de necesidades primarias y secundarias, sino considera que todas ellas son imprescindibles para el desarrollo humano. Esta visión multidimensional de la pobreza y del desarrollo significa que no es suficiente promover el crecimiento económico de los países empobrecidos, sino que se debe hacer hincapié en responder a las necesidades de las personas, sobre todo de las personas excluidas. Estos grupos vulnerables de la población sufren situaciones de especial gravedad, porque son excluidos del acceso a los servicios sociales básicos, de la toma de decisiones y, efectivamente del control sobre sus propias vidas. Esta exclusión afecta especialmente a las mujeres, a los niños y las niñas, a minorías étnicas o religiosas, a las personas con discapacidad y a las personas pobres en general, especialmente en las zonas rurales aisladas.

## Parte II:

### MODALIDAD 1:

Relacionando las necesidades básicas humanas y los derechos humanos: se divide al grupo en dos equipos. En un lado de la sala se colocan las tarjetas que contienen las necesidades humanas básicas. Al otro lado de la sala, se encontrarán las tarjetas que contienen los derechos humanos establecidos en la Declaración Universal. Se forman dos filas, una por grupo, el primer jugador de cada equipo tendrá que coger una tarjeta con una necesidad humana básica, correr al otro lado de la sala y buscar la tarjeta con el derecho humano con el que se corresponda su tarjeta y regresar al punto de partida, para que el siguiente compañero del equipo pueda realizar la misma actividad. La dinámica termina cuando emparejan todas las tarjetas. Posteriormente, el educador o educadora procederá a revisar en voz alta los emparejamientos de las tarjetas, y se debatirá la opinión del grupo sobre cada pareja. Una vez revisadas todas las parejas, entre todos y todas las presentes se deberán emparejar con los nuevos criterios establecidos por el grupo.

Tejiendo una red: cada participante elegirá la tarjeta que más le haya llamado la atención (debe de haber el mismo número de tarjetas de cada tema) (Anexo 2). Después todos los participantes se colocarán en círculo de manera que se mezclen aquellos participantes con tarjetas de necesidades con aquellos con tarjetas relativas a derechos humanos. En un primer momento cada participante explicará al resto del grupo porqué ha elegido esa tarjeta. Una vez que cada una de las personas presentes haya expuesto sus motivos, el educador o educadora entregará el extremo del ovillo de lana a uno de los y las participantes con tarjeta de necesidades que deberá relacionarla con un participante que tenga tarjeta de derechos, lanzándole la madeja de lana previamente anudado el hilo en su muñeca o dedo. De manera que tejerán una red de conexiones entre necesidades humanas básicas y derechos humanos. Visualizada esta red, se desenreda el ovillo de modo que junto a cada participante con tarjeta de necesidades quede el correspondiente participante con su tarjeta de derechos.

Debate sobre la satisfacción de necesidades humanas básica en el mundo actual: los y las participantes nuevamente se agrupan formando equipos diferentes de 5 miembros. Se distribuye a cada grupo la ficha de Johan Galtung y Anders Wirak (Anexo 3). Esta fase consiste en relacionar los valores, derechos y conceptos trabajados en las fases anteriores con la clasificación de necesidades humanas y los factores que favorecen o amenazan su satisfacción. Cada equipo tratará de poner ejemplos de situaciones reales a cada uno de los factores (negativos o positivos) relacionados con las necesidades humanas básicas. Y reflexionarán sobre la necesidad y vigencia de los derechos humanos en el mundo actual, así como de las estrategias necesarias para que la dignidad humana sea una realidad y no sólo una aspiración.

# Necesidades básicas, derechos y dignidad humana

## EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:

En cada fase se realizará una pequeña evaluación relativa al nivel de los sentimientos (¿ha sido fácil el trabajo en equipo? ¿Cómo te sentiste? ¿Se aceptaron tus ideas?...?) y a nivel de los contenidos (¿hay necesidades más aceptadas que otras? ¿Algunas son más importantes? ¿Cuáles son los obstáculos que amenazan la satisfacción de necesidades humanas? ¿Qué relación existe entre las necesidades humanas básicas y los derechos humanos?...).

## MODALIDAD 2:

Se divide a los y las participantes en equipos de 4-5 personas (aproximadamente). El educador o educadora entrega a cada grupo un número determinado de tarjetas que contienen algunos de los derechos humanos establecidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, disponiendo cada grupo del mismo número de tarjetas. Mientras, el educador o educadora tendrá en su poder tarjetas con imágenes (se utilizarán las imágenes del Anexo 2).

Para iniciar la dinámica, el educador o educadora colocará una imagen en la pizarra y les preguntará a las personas participantes si esa imagen se relaciona con alguna de sus tarjetas. Se les deja unos minutos para que lo piensen y justifiquen su respuesta. Posteriormente, un representante de cada equipo se encargará de colocar al lado de la fotografía la tarjeta con el derecho humano con el que esté relacionado, explicar el porqué de este nexo y en qué consiste ese derecho. Se repite esta misma acción con cada una de las imágenes.

Para finalizar, se abre un espacio de debate para comentar la situación de esos derechos en la nuestra sociedad y en el mundo en general.

Observaciones: Cada fotografía puede estar relacionada con más de un derecho y cada derecho puede acompañar a más de una imagen.

Recomendaciones: Con cada imagen se puede solicitar la participación de un representante diferente de cada equipo, de esta manera nos aseguramos de que todos los presentes participen y pasen a exponer.

## EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:

Se persigue que los y las participantes conozcan los derechos humanos y analicen la situación actual de los mismos a nivel local como global.

## MATERIAL:

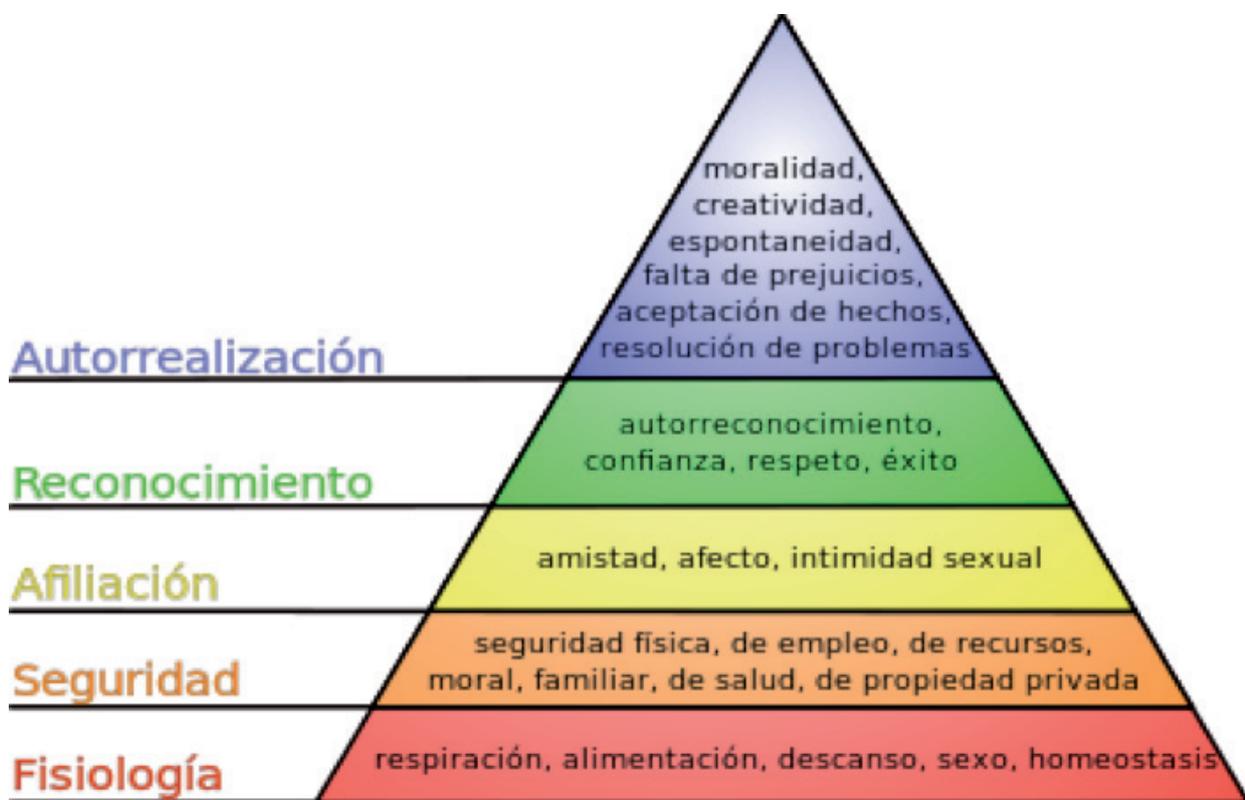
- Folios.
- Bolígrafos.
- Pizarra o paleógrafo.
- Tizas o rotuladores.
- Pirámide de necesidades de Maslow.
- Un ovillo de lana.
- Cinta adhesiv

## ANEXOS:

- Anexo 1: Pirámide de necesidades de Maslow.
- Anexo 2: Tarjetas Derechos Humanos y Necesidades Humanas Básicas.
- Anexo 3: Ficha de Johan Galtung y Anders Wirak.
- Anexo 4: Tarjetas con Derechos Humanos.

# Necesidades básicas, derechos y dignidad humana

## Anexo 1: Pirámide de necesidades de Maslow



# Necesidades básicas, derechos y dignidad humana

## Anexo 2: Tarjetas Derechos Humanos y Necesidades Humanas Básicas

<p>Derecho a la alimentación</p>	<p>NB – Comida</p> 
<p>Derecho a la vida</p>	<p>NB – Agua Potable</p> 
<p>Derecho a una vida digna</p>	<p>NB – Salud</p> 
<p>Derecho a la educación</p>	<p>NB – Estudios</p> 
<p>Derecho a un lugar seguro para vivir</p>	<p>NB – Hogar</p> 

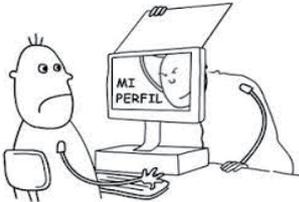
# Necesidades básicas, derechos y dignidad humana

## Anexo 2: Tarjetas Derechos Humanos y Necesidades Humanas Básicas

<p>Derechos de los trabajadores y las trabajadoras</p>	<p>NB – Trabajo</p> 
<p>Derecho de reunión</p>	<p>NB – Amistad</p> 
<p>No a la discriminación</p>	<p>NB – Religión</p> 
<p>Todas las personas somos iguales ante la ley</p>	<p>NB – Justicia</p> 
<p>Derecho a casarse y formar una familia</p>	<p>NB – Hogar</p> 

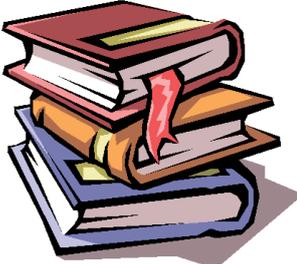
# Necesidades básicas, derechos y dignidad humana

## Anexo 2: Tarjetas Derechos Humanos y Necesidades Humanas Básicas

<p>Derecho a la privacidad</p>	<p>NB – Intimidad</p> 
<p>Derecho a una nacionalidad</p>	<p>NB – Países, Cultura</p> 
<p>No a la esclavitud</p>	<p>NB – Libertad</p> 
<p>Derecho al descanso</p>	<p>NB – Vacaciones</p> 

# Necesidades básicas, derechos y dignidad humana

## Anexo 2: Tarjetas Derechos Humanos y Necesidades Humanas Básicas

<p>Libertad de expresión</p>	<p>NB – Comunicación</p> 
<p>Derecho a la cultura</p>	<p>NB – Libros</p> 
<p>Libertad de movimientos</p>	<p>NB – Desplazamiento</p> 
<p>Derecho a la democracia</p>	<p>NB – Participación política</p> 
<p>Tus derechos están protegidos por la ley</p>	<p>NB – Seguridad</p> 

# Necesidades básicas, derechos y dignidad humana

## Anexo 3: Ficha de Johan Galtung y Anders Wirak

Necesidades humanas	Factores que amenazan la satisfacción de las necesidades esenciales	Factores que favorecen la satisfacción de las necesidades esenciales
VIDA	VIOLENCIA	SEGURIDAD
1- Víveres y agua 2- Ropa 3- Alojamiento 4- Salud 5- Educación 6- Relaciones sociales	POBREZA	BIENESTAR
7- Trabajo 8- Libertad 9- Participación (Política)	OPRESIÓN	LIBERTAD
10- Nuevas experiencias 11- Desarrollo personal 12- Vida Interesante	ALIENACIÓN	IDENTIDAD
ECOLOGÍA	DESEQUILIBRIO ECOLÓGICO	EQUILIBRIO ECOLÓGICO

# Necesidades básicas, derechos y dignidad humana

## Anexo 4: Tarjetas con derechos humanos

Todos nacemos libres e iguales	No a la discriminación
Derecho a la vida	No a la esclavitud
No a la tortura	Tienes derechos en todas partes
Todos somos iguales ante la ley	Tus derechos están protegidos por la ley
No a la detención ilegal	Derecho a un juicio justo
Todos somos inocentes hasta que se pruebe lo contrario	Derecho a la privacidad
Libertad de movimientos	Derecho a un lugar seguro para vivir
Derecho a una nacionalidad	Derecho a casarse y formar una familia
Derecho a la propiedad privada	Libertad de pensamiento
Libertad de expresión	Derecho de reunión
Derecho a la democracia	Derecho a la seguridad social
Derechos de los trabajadores	Derecho al descanso
Derecho a alimentación y vivienda	Derecho a la educación
Derecho a la cultura	Derecho a un mundo justo y libre
Deber de respetar los derechos de los demás	Nadie puede quitarte tus derechos humanos

# Conociendo los derechos humanos

**PARTICIPANTES:** de 12 años en adelante

**DURACIÓN:** 60 minutos

## OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:

- Conocer y comprender los derechos humanos.
- Aprender a trabajar en pequeños grupos.
- Reconocer situaciones de respeto y vulneración de los derechos humanos.
- Defender y proteger los derechos humanos.

## METODOLOGÍA Y DESARROLLO:

Se divide al grupo en equipos de 5 personas. El educador o educadora distribuirá al azar a cada uno de los grupos cinco tarjetas (Anexo 1), en cada una de ellas estará reflejado un derecho humano. Cada grupo leerá el contenido de sus tarjetas, ordenándolas por su contenido según hagan referencia a derechos personales (TU), derechos relativos a la FAMILIA, derechos necesarios para la convivencia pacífica (SOCIEDAD), derechos que hacen referencia a la organización social (PAÍS) o aquellos derechos más generales (TIERRA). Posteriormente cada grupo tratará de justificar su clasificación (Anexo 2). Posteriormente se entregará a cada grupo una ficha (Anexo 3) en la que escribirán en cada apartado correspondiente (TU, FAMILIA, SOCIEDAD, PAIS, TIERRA) situaciones vividas que reflejen el ejercicio o vulneración de derechos. Para finalizar esta fase, se entrega a cada participante una copia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Anexo 4). Se explicará que los derechos establecidos en la Declaración también pueden dividirse en tres grupos:

- Los derechos destinados a garantizar la libre disposición del cuerpo.
- Los derechos referidos a la libre disposición del espíritu.
- El derecho a poseer los medios para llevar a la práctica los dos apartados anteriores.

Posteriormente, se sacarán conclusiones en debate libre.

## EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:

Al final se resume la actividad y los comentarios y observaciones de los y las participantes. Se explica que los derechos humanos están presentes en todo momento y en cada uno de los actos que realizamos. Se les recuerda que todos tenemos los mismos derechos y lo importante que es conocerlos y comprenderlos para poder defenderlos y protegerlos.

## MATERIAL:

- Bolígrafos.

## ANEXOS:

- Anexo 1: Tarjetas derechos humanos.
- Anexo 2: Clasificación derechos.
- Anexo 3: Ficha conozcamos los derechos humanos
- Anexo 4: Declaración Universal de los Derechos Humanos.

**FUENTE:** Adaptado de: Derechos Humanos en el aula: documentos y actividades. Página 35-36. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.

## Conociendo los derechos humanos

Todas las personas nacemos libres e iguales	No a la discriminación
No a la tortura	Tienes derechos en todas partes
Tus derechos están protegidos por la ley	Derecho a un juicio justo
Derecho a la privacidad	Derecho a un lugar seguro para vivir
Derecho a casarse y formar una familia	Libertad de expresión
Derecho de reunión	Derecho a la seguridad social
Derecho al descanso	Derecho a la educación
Derecho a un mundo justo y libre	Nadie puede quitarte tus derechos humanos
No a la esclavitud	Derecho a la cultura
No a la detención ilegal	Libertad de pensamiento
Libertad de movimientos	Todos somos iguales ante la ley
Derecho a la propiedad privada	Derecho a una nacionalidad
Derecho a la democracia	Todas las personas somos inocentes hasta que se pruebe lo contrario
Deber de respetar los derechos de los demás	Derechos de los trabajadores y de las trabajadoras
Derecho a alimentación y vivienda	Derecho a la vida

# Conociendo los derechos humanos

## Anexo 2: Clasificación Derechos

TÚ	FAMILIA	SOCIEDAD	PAÍS	TIERRA
ARTICULOS: 3, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 29.	ARTÍCULOS: 16, 25, 26.	ARTÍCULOS: 4, 5, 10, 19, 22, 23, 24, 27, 29.	ARTÍCULOS: 7, 8, 16, 20, 21.	ARTÍCULOS: 1, 2, 28, 30.

# Conociendo los derechos humanos

## Anexo 3: Ficha conozcamos los derechos humanos

Escribe en cada apartado al menos una situación vivida que refleje el ejercicio o vulneración de derechos:

TÚ: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

FAMILIA: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

SOCIEDAD: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

PAÍS: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

TIERRA: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# Conociendo los derechos humanos

## Anexo 4: Declaración Universal DDHH

### PREÁMBULO

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

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

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

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

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

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

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

El 10 de diciembre de 1948, LA ASAMBLEA GENERAL aprueba y proclama la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

### Artículo 1.

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

### Artículo 2.

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

# Conociendo los derechos humanos

## Anexo 4: Declaración Universal DDHH

social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

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

### Artículo 3.

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

### Artículo 4.

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

### Artículo 5.

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

### Artículo 6.

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

### Artículo 7.

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

### Artículo 8.

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

### Artículo 9.

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

# Conociendo los derechos humanos

## Anexo 4: Declaración Universal DDHH

### Artículo 10.

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

### Artículo 11.

1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.
2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

### Artículo 12.

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

### Artículo 13.

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

### Artículo 14.

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

### Artículo 15.

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

# Conociendo los derechos humanos

## Anexo 4: Declaración Universal DDHH

### Artículo 16.

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

### Artículo 17.

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

### Artículo 18.

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

### Artículo 19.

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

### Artículo 20.

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

### Artículo 21.

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará me-

# Conociendo los derechos humanos

## Anexo 4: Declaración Universal DDHH

diante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

### Artículo 22.

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

### Artículo 23.

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

### Artículo 24.

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

### Artículo 25.

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.
2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

### Artículo 26.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo

# Conociendo los derechos humanos

## Anexo 4: Declaración Universal DDHH

de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

### Artículo 27.

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

### Artículo 28.

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

### Artículo 29.

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

### Artículo 30.

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

# Paz, camino y meta

PARTICIPANTES: de 14 años en adelante

DURACIÓN: 60 minutos

## OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:

- Compartir las diversas concepciones de paz existentes.
- Profundizar y conferir nuevo significado al concepto de paz.
- Identificar las prácticas de una cultura de paz.

## METODOLOGÍA Y DESARROLLO:

Introducción a la temática "Cultura de Paz": En el contexto actual de la humanidad, la paz es un gran clamor y una reivindicación universal. En varios ámbitos, ya sea en el campo político o educativo o en la vida cotidiana de las personas, en la familia o en un bar, la temática ha adquirido un lugar central. Aparece principalmente vinculada a hechos internacionales, como las guerras que atormentan la humanidad.

El concepto de cultura de paz adquirió una dimensión pública principalmente cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el año 2000 como el "Año Internacional por una Cultura de Paz" y la década 2001-2010 como la "Década Internacional para una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del mundo".

Hoy, son muchos los grupos y organizaciones de los más variados tipos que proclaman la necesidad de que juntos, como humanidad, podamos sustituir la cultura de la violencia vigente por una cultura de paz. Pero, ¿qué significa realmente cultura (o culturas) de paz? ¿Acaso es simplemente lo contrario de la violencia? ¿Qué queremos decir cuándo usamos la palabra paz?

Estudio del texto "Repensando la noción de paz" (Anexo 1): se reparte a cada una de las personas presentes una copia del texto "Repensando la noción de paz" y se les pide que lo lean.

Posteriormente se les solicita que compartan con el resto del grupo las inquietudes, reflexiones y comentarios que les ha generado la lectura del texto.

## Observaciones del educador o educadora:

- La noción de paz negativa (ausencia de guerra) adquiere un nuevo significado para convertirse en una forma positiva de entender la paz como justicia y democracia.
- La noción de paz como un estado adquiere un nuevo significado para comprender la paz como un acontecimiento.
- La noción de paz como única adquiere un nuevo significado para enfocarla desde una perspectiva intercultural.
- La paz como orden adquiere un nuevo significado para comprender la paz como proceso de diálogo conflictivo, teniendo en cuenta conceptos como lucha, agresividad, conflicto y desobediencia.
- La paz como subjetividad adquiere un nuevo significado para lograr una comprensión de paz como inter-subjetividad, superando la privatización del concepto impuesta por la sociedad occidental.
- El ideal teórico adquiere un nuevo significado para comprender la paz como agenda y acción.

## Dinámica de las fichas:

Los y las participantes se dividirán en grupos de cinco personas. Cada grupo recibirá una ficha (Anexo 2) y deberá responder de manera simple y objetiva a las siguientes preguntas: ¿qué es para vosotros la paz? y ¿cuál es el primer paso para una cultura de paz? El educador o educadora de la actividad recogerá

## Paz, camino y meta

las fichas y repartirá una a cada grupo, teniendo en cuenta que ninguno reciba la suya. A su turno, cada grupo leerá la respuesta del otro y darán su opinión sobre lo leído.

Paz positiva y negativa: se preparan dos murales, uno de paz positiva y otro de paz negativa, junto con una caja con frases. Cada participante deberá sacar una frase de la caja, leerla en voz alta y el grupo deberá identificar a cuál de los murales corresponde (Anexo 3).

### EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:

Espontánea: ideas y sugerencias surgidas en el taller. Preguntas pendientes.

Intercambio de los sentimientos personales, descubrimientos y percepciones acerca del tema tratado en la dinámica.

### MATERIAL:

- Papel.
- Bolígrafos.

### ANEXOS:

- Anexo 1: Texto "Repensando la noción de paz"
- Anexo 2: Fichas.
- Anexo 3: Mural Paz positiva y Negativa.

### FUENTE:

Adaptado de: Educar para la Paz. Propuestas para reflexionar y actuar. Páginas 29 – 35. Parlamento de escuelas por la paz y la solidaridad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

# Paz, Camino y meta

## Anexo 1: Texto Repensando la noción de Paz

El deseo de concretar un proyecto de paz puede llevar a la humanidad a idealizar o romantizar la paz y, en consecuencia, a hacer del pacifismo un ámbito muy propicio para los discursos fáciles y emocionales, o un lugar común. De ahí la importancia de superar el concepto de paz como ausencia de guerra o perturbación para llegar a una noción más positiva, asociada con experiencias humanas tales como la justicia, la igualdad, los derechos humanos y la democracia. La concepción de paz solamente como ausencia de guerra puede esconder la justificación de la violación de los derechos humanos, de la pobreza, de la miseria. La violencia no se ejerce únicamente mediante la agresión física directa o con armas, existen otras maneras menos perceptibles pero no por eso menos perversas.

En vez de considerarla como algo futuro, una especie de ideal que nunca lograremos, podemos pensar en la paz como agenda de acción, superando así la asociación del término con la pasividad, tranquilidad o, incluso, la inercia. La paz no es algo acabado o un objeto que nos pertenece (una especie de mercancía), es un acontecimiento y un proceso en el cual nos involucramos, participamos y construimos.

Aunque los medios de comunicación exhiban las variadas facetas de la violencia, lo cierto es que estamos atravesando un periodo de mucho interés, creatividad y empeño en la lucha por la paz. En todos los rincones del mundo se multiplican iniciativas de los más variados tipos, protagonizadas por pequeños grupos o por grandes instituciones. Recordemos, en primer lugar, a los que luchan en contra de todas las formas de armamento: el movimiento por la eliminación de las armas nucleares, la campaña en contra de las minas terrestres, la red en contra de las armas livianas, el acuerdo por el fin de los niños soldados, el esfuerzo por la reducción y eliminación de las armas químicas y biológicas, las campañas por el desarme, en fin, todos los que insisten en que oponerse al poder de la industria bélica. En segundo lugar, recordémoslos de los objetores de conciencia que, personalmente o en grupos (muchos de ellos en prisión), luchan en contra de la obligatoriedad del servicio militar. Tampoco nos olvidemos de los educadores que en las escuelas y fuera de ellas son protagonistas de esfuerzos de educación para la paz tales como la década para una cultura de paz y no violencia, la campaña mundial para incluir la educación para la paz en los programas escolares, la campaña en contra de los juguetes bélicos y la capacitación de jóvenes para actuar por la paz y resolver conflictos de manera no violenta. Tengamos presente, además, a los que se empeñan en la resolución de las diferentes situaciones de conflicto en el mundo y manifiestan su solidaridad hacia los pueblos del Timor, Chiapas, Colombia, Palestina, Oriente Medio, etc. Finalmente, pensemos en la infinidad de movimientos por la justicia que existen: por los derechos humanos, la defensa del medio ambiente, la igualdad de derechos de la mujer, a favor de los derechos de los niños, los derechos de los indígenas, el fin de la deuda externa, en contra de toda forma de discriminación, por un tribunal internacional, etc.

De esta manera, la paz es considerada un proceso en acción y un gran movimiento en curso. Es mucho más que una meta por alcanzar. Es un movimiento de liberación protagonizado por las mujeres, las minorías étnicas, los grupos que sufrieron y sufren violaciones a sus derechos humanos, la clase trabajadora y los pobres de todo el mundo y que tiende a involucrar a más personas, contrarrestando las estructuras de violencia con estructuras de paz. Los cambios vendrán cuando se reconozca el proceso de paz vigente en toda la sociedad y se tome profunda conciencia de la posibilidad concreta de resolver conflictos sin violencia y evitando la guerra.

En su proceso de construcción de la noción de paz, occidente fue privatizando el concepto y descartando el aspecto social y político que primaba, por ejemplo, en la concepción griega de la paz, en la cual la diosa de la paz, junto a sus hermanas Justicia y Equidad, eran las protectoras de la ciudad. Algunas formas populares de utilizar la palabra, como en la expresión “¡Déjame en paz!”, sugieren significados muy cercanos

# Paz, Camino y meta

## Anexo 1: Texto Repensando la noción de Paz

al aislamiento. Sin embargo, el origen de la palabra apunta a una definición más comunitaria. El latín *pax* viene de *pangere*, que significa comprometerse y establecer un pacto, llegar a un acuerdo entre dos o más partes. El acento está puesto en una comprensión más colectiva y comunitaria, como un evento del ser en el mundo que se articula a partir del horizonte del pacifismo, es decir, que entra en un movimiento organizado, articulado y estructurado a favor de la paz. Hablar de movimiento es evocar personas en acción, contactos personales y grupales. Se trata, fundamentalmente, de establecer relaciones y desarrollar un sentimiento de pertenencia más que de posesión (como el que se desprende de la afirmación “Tengo paz en mí”).

Al ubicar el concepto de paz en el mundo de las relaciones, sean éstas entre personas o entre sociedades, es importante incluir en él los elementos que marcan el proceso social, tales como el conflicto, la agresividad y la lucha. El discurso de paz se pierde en el idealismo cuando estigmatiza el conflicto y promueve una apología exclusiva del perdón y del amor.

A partir de Freud, el concepto de agresividad se define como la fuerza vital que cada persona necesita para superar los obstáculos y limitaciones propios de la vida cotidiana. La agresividad —y no la violencia— forma parte de la naturaleza humana y es una característica indispensable para la vida y para el aprendizaje. De esta manera, podemos establecer una diferencia entre agresividad y agresión, distinción frecuentemente olvidada en el inconsciente colectivo o en los medios de comunicación social. La agresividad no se opone a la paz, por el contrario, es vital como expresión de la voluntad y la energía para construir la paz. En este sentido, lo opuesto de la agresividad sería la pasividad, la resignación, el conformismo.

Otro elemento importante es comprender el sentido de los conflictos en las relaciones humanas. Es necesario superar la concepción -muy arraigada en nuestra cultura- del conflicto como algo negativo. Conflicto no debe ser el opuesto de la paz o sinónimo de intolerancia o desentendimiento. La cuestión es cómo resolvemos los conflictos, de manera violenta o no. Para construir una cultura de paz es imprescindible aprender a solucionar los conflictos de manera no violenta, o sea, por medio de acuerdos y no mediante la hostilidad.

El término lucha también debe reconfigurarse como una forma de generar condiciones para el diálogo y establecer una nueva relación de fuerzas. Lucha no es guerra y no necesariamente debe ser violenta. Gandhi y los movimientos pacifistas del último siglo demostraron el potencial y la eficacia de la lucha no violenta. Ante la injusticia y la violencia, la paz es una actitud de oposición y resistencia no violenta en busca de algo mejor. Siguiendo en la misma línea de la contribución de los movimientos pacifistas y de no violencia, la noción de desobediencia como respuesta al orden violento está incluida en esta noción de paz. La violencia se vincula a la relación de dominación y sumisión. Por eso mismo, como Martin Luther King lo demostró, la desobediencia a leyes injustas se presenta como una forma de promover la paz.

Poner la paz en el corazón de las relaciones humanas, como una manera de darles más calidad y nuevos rumbos, impone la necesidad de utilizar el término plural, trascendiendo todo etnocentrismo (¿quién dijo que la paz es blanca?) y reconociendo la creatividad inherente a las distintas culturas.

Los nuevos conceptos de paz necesitan tener en cuenta la importante contribución de los pueblos indígenas y negros en la construcción de una cultura de paz. Ellos cultivan la valorización de la vida de las personas y dan importancia a la relación de los seres humanos con la naturaleza. En esas culturas, la paz incluye la relación con las fuerzas naturales, con los animales y con los espíritus de los antepasados.

# Paz, camino y meta

## Anexo 2: Fichas/ANEXO 3: Mural paz positiva y negativa

### ANEXO 2: Fichas

1. ¿Qué es para vosotros la paz?

---

---

---

---

2. ¿Cuál es el primer paso para una cultura de paz?

---

---

---

---

### ANEXO 3: Mural paz positiva y negativa

#### FRASES DE PAZ NEGATIVA

Paz significa que no hay guerras.

Estoy tranquilo y en paz, no me peleo con mis compañeros y tampoco hablo con ellos.

Yo he visto que le hacían daño, pero como no me gustan los problemas, no he dicho nada.

Si hacemos lo que digo y no me lleváis la contraria, todos estaremos bien.

#### FRASES DE PAZ POSITIVA

La paz la construimos cada día.

Entiendo que todos tenemos los mismos derechos y que merecemos vivir bien.

No es justo que mis compañeros no jueguen con Pedro sólo porque tiene otro color de piel.

Yo tengo la posibilidad de elegir cómo resuelvo mis conflictos.

# Barómetro de valores

**PARTICIPANTES:** de 14 años en adelante

**DURACIÓN:** 30 minutos

**OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:**

- Fomentar la reflexión, el diálogo y la posición personal sobre el concepto de conflicto.
- Aprender a considerar positivo el concepto de conflicto, remarcando su carácter como agente de transformación social, de aprendizaje y enriquecimiento.

**METODOLOGÍA Y DESARROLLO:**

Se coloca en la sala con cinta aislante o tiza una línea en el centro donde se situarán los y las participantes. A la izquierda, se colocará una línea paralela que significará estar de acuerdo con lo enunciado y más a la izquierda otra línea que significará estar muy de acuerdo con lo enunciado. Asimismo, a la derecha de la línea central se colocarán o pintarán otras dos líneas que significarán estar en desacuerdo con lo enunciado y la más lejana estar muy en desacuerdo. Los y las participantes se sitúan en la línea central de la sala y el educador o educadora va diciendo una serie de frases (Anexo 1) mientras los y las participantes tienen que posicionarse colocándose en las líneas de “de acuerdo” “muy de acuerdo” “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”.

A continuación, el educador o educadora pasa una pelota u otro objeto a una persona situada en la posición minoritaria para que argumente su posición en voz alta. La pelota, que tiene la función de hacer de microfono, se la pasan entre los y las participantes para escuchar algunas opiniones de las dos posturas. Después de escuchar unas cuantas opiniones, se pregunta si alguien quiere matizar su posición y moverse. Los y las participantes vuelven al centro y se lee otra frase.

**EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:**

Espontánea: ideas y sugerencias surgidas en el taller. Se responde a las preguntas que quedaron pendientes.

**MATERIAL:**

- Cinta aislante o tiza
- Una pelota u otro objeto

**ANEXOS:**

- Anexo 1: Frases “Barómetro de valores”

**FUENTE:**

Adaptado de Cuadernos de Educación para la Paz. “Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto”. Ed. Escola de Cultura de Pau. Universidad Autónoma de Barcelona.

# Barómetro de valores

## Anexo 1: Frases “Barómetro de valores”

- Los conflictos se tienen que evitar.
- No hay conflicto sin violencia.
- Todos los conflictos son malos.
- De todo conflicto se aprende.
- Tengo herramientas para afrontar los conflictos.
- Los conflictos siempre los provocan los mismos.
- En una cuadrilla tolerante nunca surgen los conflictos.
- El conflicto es una palanca de transformación social.
- En toda relación humana hay conflicto.

# Los molinillos

PARTICIPANTES: de 12 años en adelante

DURACIÓN: 60 minutos

## OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:

- Favorecer la toma de conciencia en los y las participantes de los mecanismos de base de la explotación de los países del Sur y de nuestro papel en ellos.
- Comprender básicamente el funcionamiento del comercio internacional a través de una experiencia vivencial.

## METODOLOGÍA Y DESARROLLO:

El juego consiste en hacer molinillos de viento para venderlos a una empresaria que va a pagar por ellos. Se divide el grupo grande en cuatro grupos pequeños de, aproximadamente, el mismo número de componentes. Posteriormente, se llama a cada uno de los grupos y se les proporciona un conjunto distinto de materiales, de manera que sus posibilidades sean desiguales. Los grupos ignoran este dato.

Al grupo 1 se le llama en primer lugar y se le da una hoja de información por escrito sobre cómo se hacen los molinillos, advirtiéndoles que los molinillos de color rojo son los que más se aprecian en el mercado y que valen cuatro veces más que los de otros colores. Se le informa además de que el molinillo, para ser aceptado, tiene que medir 15 cms. de lado; es decir, entre punta y punta. Se le entregan también sus materiales. Al resto de los grupos se le entregan sus materiales, pero no se les da ninguna información. Se coloca un molinillo hecho de muestra, que se puede ver todas las veces que se quiera pero no se debe tocar.

Los grupos van a ocupar distintos espacios. Cada vez que terminen un molinillo tienen que entregarlo al educador o educadora que les pagará su trabajo con fichas.

Salvo el grupo 1, que tiene la información, el resto de participantes no saben cómo tienen que hacer los molinillos ni, por supuesto, que cada grupo va a tener diferentes materiales.

	Cartulina	Palitos	Chinchetas	Regla	Tijeras	Rotulador
GRUPO 1	1	3	7	2	3	1 rojo
GRUPO 2	1	4	5	1	2	1 azul
GRUPO 3	6	7	3	0	0	1 azul
GRUPO 4	7	6	2	0	0	1 Azul
TOTAL MATERIAL	15	20	17	3	5	1 Rojo, 3 azules

Cada grupo debe nombrar un miembro representante que tendrá que negociar, si quieren, con el resto de los grupos en un lugar aparte, que se habilitará al comienzo de la actividad, por si quieren intercambiar algún material. Los y las representantes de cada grupo no pueden llamar directamente entre sí, sino que tiene que ir a la zona de negociación y esperar que acuda alguien.

Se pone un marcador visible para todos y todas con el número de molinillos y el importe que tiene cada grupo.

El educador o educadora, una vez recibe los molinillos, debe comprobar si está a la medida adecuada y, si no es así, se les dice qué medida deben tener. En cambio, con referencia al color no le decimos nada: si vienen con molinillos pintados de azul y con las medidas correctas le damos un euro. Si el color de los

# Los molinillos

molinillos es rojo y todo está correcto le damos cuatro euros. No se da ninguna explicación por qué ocurre esto. Cuando el juego termina se leen las puntuaciones y se comienza la evaluación.

## EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:

Marco teórico: La causa principal de la pobreza es el sistema económico mundial, en el que las reglas de juego están trucadas, porque las élites imponen aquellas que más les favorecen, y donde los intercambios son crecientemente desiguales. El comercio entre el Norte y el Sur se basa en reglas injustas, se han creado las condiciones en las que necesariamente hay que intercambiar (malvender el propio trabajo, malvender las riquezas colectivas, incluso los propios alimentos), aunque los países enriquecidos ofrezcan cada vez menos bienes y servicios por los bienes y servicios cada vez más desvalorizados a las poblaciones de los países empobrecidos. Estas condiciones vienen dadas, sobre todo, por la concentración de medios productivos y financieros y por la "usura" –préstamos con intereses abusivos- y el consiguiente endeudamiento a gran escala. A través de estos "intercambios económicos" trucados los países del norte, sus minorías dominantes, con la complicidad de las mayorías, se apropian de las riquezas del sur (de sus materias primas y de su trabajo).

En África, el 75% de la población vive por debajo del umbral de la pobreza, el 80% no tiene acceso a energía eléctrica y el 75% no dispone de estructuras higiénicas adecuadas. Mientras que produce el 12 % de bauxita, el 53% de cromo, el 42% del cobalto, el 54% de los diamantes en bruto, el 54% del oro, el 37% del manganeso, el 11% del petróleo y el 18% del uranio.

Algunas sugerencias de preguntas:

- ¿por qué creen que han ganado los que han ganado?
- ¿cómo se han sentido los que han ganado?
- ¿por qué creen que han perdido los que han perdido?
- ¿cómo se han sentido?
- ¿qué ha pasado durante la dinámica?

Se van desvelando poco a poco los misterios, preguntando qué significaba cada cosa:

- ¿qué representaban la cartulina y los palos?
- ¿qué representaban la regla y las tijeras?
- ¿y las chinchetas?
- ¿qué quería significar el color rojo?
- ¿qué otra cosa tenía de ventaja el grupo uno?
- ¿qué significaba tener la información?
- ¿qué tiene que ver esto con la situación del mundo?
- ¿a qué otras situaciones se parece?

Así poco a poco se va viendo como la cartulina y los palos eran la materia prima que poseían más los grupos 3 y 4; las tijeras era la industria; la regla, las herramientas; las chinchetas la tecnología punta; el color rojo, la marca del producto.

MATERIAL:

- Cartulinas.
- Palitos.

## Los molinillos

- Chinchetas.
- Reglas.
- Tijeras.
- Pinturas azules y rojas.
- Rotulador o tiza.
- Un molinillo de muestra.
- Papelografo o pizarra.
- Dinero falso por el que se canjearán los molinillos.
- Una regla grande para medir los molinillos.

### ANEXOS:

- Anexo 1: Hoja de información

### FUENTE:

Adaptado de: Herramientas de Educación para la Cooperación. 8 dinámicas para mudar el mundo. CALA Centro Alternativo de Aprendizajes.

[http://www.nodo50.org/cala/archivos/1252009936libro\\_8\\_dinamicas.pdf](http://www.nodo50.org/cala/archivos/1252009936libro_8_dinamicas.pdf)

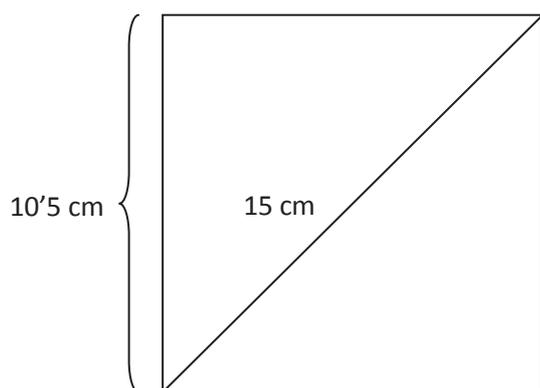
# Los molinillos

## Anexo 1: Hoja de información

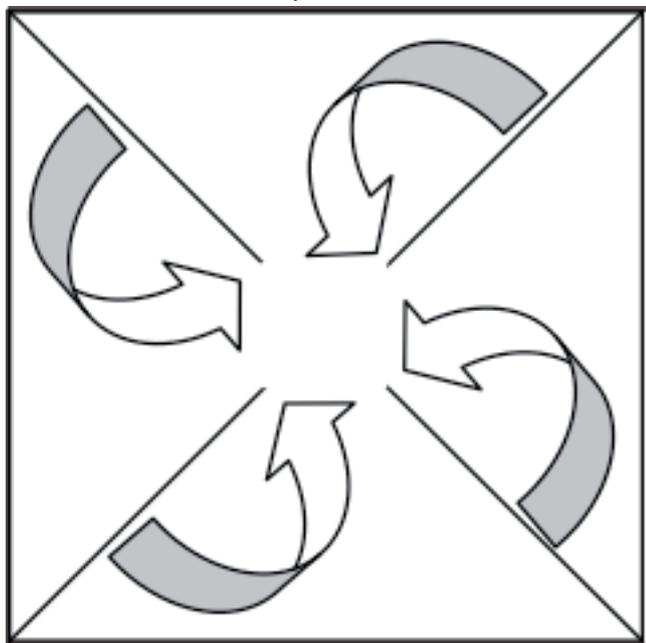
Hoja de información para el Grupo 1:

Vuestra labor es realizar los maravillosos molinillos de viento que os proponemos a continuación. Para que sean valiosos debéis hacerlos con mucho cuidado y con las características siguientes:

- De la cartulina debéis sacar un cuadrado que tenga las siguientes medidas:



- Luego cortáis desde las cuatro esquinas hacia el centro del cuadrado, pero sin llegar a él.



- Se llevan las cuatro esquinas al centro, donde se sujetará con una chincheta al palo para formar el molinillo.
- Tenéis que pintar las aspas con alguna señal en rojo. Pintarlo de rojo es lo que le da más valor a vuestro molinillo. Ahí está su secreto para pasar a valer 4 veces más que uno normal pintado de otro color. Mucha suerte y... ¡esperamos vuestros auténticos molinillos!

# Reparto de chocolate

PARTICIPANTES: de 12 años en adelante

DURACIÓN: 60 minutos

## OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:

- Contribuir a la sensibilización de los y las participantes sobre la incidencia que tienen las reglas del comercio internacional, la deuda externa y la ayuda internacional en el contexto de la pobreza.
- Facilitar el acceso de los públicos destinatarios, a la información de cuáles son los factores que inciden en la actual distribución mundial de los recursos y la pobreza.
- Posibilitar a través de la actividad planteada que las y los participantes vivencien situaciones relacionadas con el incumplimiento sistemático de los ODM y las causas de la desigualdad.
- Promover el comercio justo y el consumo responsable entre los participantes.
- Cuestionar nuestros hábitos y actitudes diarias.

## METODOLOGÍA Y DESARROLLO:

Se comienza mostrando la tableta de chocolate a los y las participantes. Se les dice que es una tableta de comercio justo. Tras ello se les pregunta si saben lo que es el comercio justo o qué requisitos debe cumplir un producto de comercio justo (pequeño debate, podemos ejemplificar con los problemas que están sufriendo los pequeños agricultores de nuestro entorno “todo el año trabajando para vender por muy poco y luego ver el producto en los supermercados mucho más caro”). Esto ocurre en productos como las hortalizas, tomate, leche...

### Criterios del comercio justo:

- Salarios y condiciones de trabajo dignos.
- Sin explotación infantil.
- Igualdad entre hombres y mujeres.
- Funcionamiento democrático.
- Relación comercial a largo plazo.
- Pago de una parte del precio por adelantado.
- Los productores y productoras destinan parte de sus beneficios a satisfacer las necesidades básicas de sus comunidades.
- Respeto por el medio ambiente.
- Productos de calidad.
- Información a consumidores y consumidoras.

Seguidamente se pide a los y las participantes que imaginen que esa tableta de chocolate simboliza todos los recursos existentes en el planeta tierra y que se van a repartir entre el grupo, tal y como están repartidos actualmente los recursos de la tierra.

Como este reparto es presuntamente “una cuestión de suerte”, para iniciar el mismo el educador o educadora cierra los ojos y comienza a dar vueltas señalando con el brazo a modo de ruleta. Una vez las personas presentes dicen basta, el educador y educadora deja de girar y allí donde señala el dedo, se inicia el reparto, siendo estas personas los países más ricos (posteriormente se verá que el reparto no es una cuestión de suerte o de esfuerzo personal, tal y como piensa la mayoría).

## Reparto de chocolate

Una vez hecho el reparto, se pregunta al grupo qué le parece el mismo, individualizando la pregunta según la cantidad de población y recursos recibidos.

Posteriormente, se pregunta a las personas menos favorecidas por el reparto ¿qué es lo que pueden hacer para mejorar su situación? Pueden salir respuestas como, robar, atacar a los que más tienen porque son menos, emigrar, pedir prestado.

Se les hace ver, que aunque son más, no pueden atacarles porque tienen muchos menos recursos. Se puede utilizar el ejemplo para hacer ver al grupo las causas que mueven a emigrar a muchas personas.

Podemos ejemplificar cómo funciona la deuda externa, el grupo de personas que ha resultado con menos recursos elige un portavoz que deberá negociar un préstamo con una representante de los países más ricos. El representante de los países más ricos accede a prestar una pastilla.

Posteriormente se hace ver a los participantes que ha pasado un año y el representante de los países enriquecidos le recuerda al representante de los países empobrecidos que debe devolverle el préstamo más los intereses. Con ello, 1 pastilla prestada más otras de intereses, los países empobrecidos se quedan sin nada. Es una manera muy visual ver cómo funciona la deuda externa impidiendo totalmente el desarrollo de algunos países. Hay países que han pagado su deuda inicial hasta 4 veces y existen países que destinan más dinero a cancelar la deuda que a educación, salud...

Se continúa preguntando si saben cuál es el país mayor productor de cacao, se deja responder (Costa de marfil). Se pregunta qué país es el mayor productor de chocolate, se deja responder (Suiza). Se pregunta cuántos granos de cacao se producen en Suiza (0). Se pregunta qué vale más, el cacao o el chocolate (chocolate).

El educador o educadora se dirige a todos los y las participantes menos al 10% más rico y les pregunta qué vale más el cacao o el chocolate (Chocolate). Entonces llega la pregunta clave: si vuestro grupo tiene todo el cacao y sabéis que si hacéis vuestro propio chocolate vais a obtener más beneficio, porque sabéis que su valor es más alto en el mercado, ¿por qué no hacéis vuestro propio chocolate? Las respuestas más habituales suelen ser: falta de tecnología, no saben, no tienen recursos...

Se les hace ver que ese no es el motivo. Existen unas reglas de comercio internacional que benefician claramente al 10%. A través de aranceles abusivos, convenios bilaterales y patentes, se beneficia a unos y se impiden sutilmente que otros puedan hacer su propio chocolate. Se relaciona con la ruleta inicial y se hace ver al grupo que la pobreza y la desigualdad en el reparto de los recursos no es una cuestión de suerte.

Tras acabar la actividad, entre todo el grupo se come el chocolate.

Reparto del chocolate:

- 10% de la población mundial tiene el 54% de la riqueza.
- 50% de la población mundial tiene el 41% de la riqueza.
- 40% de la población mundial tiene el 5% de la riqueza.

40% equivale a 2.500 millones de personas que viven con menos de 2\$ al día.

## Reparto de chocolate

Grupo de 10 personas / Tableta 24 Pastillas		
10% más rico	1 persona	13 pastillas
50%	5 personas	9,8 pastillas
40% más pobre	4 personas	1,2 pastillas

Grupo de 20 personas / Tableta 24 Pastillas		
10% más rico	2 personas	13 pastillas
50%	10 personas	9,8 pastillas
40% más pobre	8 personas	1,2 pastillas

### EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:

Durante toda la actividad con las cuestiones planteadas.

Para acabar, se pregunta a todo el grupo, cómo solucionarían el problema del desigual reparto de los recursos y qué supondrían estas soluciones en el actual modelo y en nuestras vidas. En qué parte del mundo estamos nosotros y nosotras, ¿podemos hacer algo? Aquí debemos darnos cuenta que para que los países que se benefician de pocos recursos puedan subir, otros vamos a tener que bajar, ya que los recursos del plante no son ilimitados. Idea de decrecimiento.

### MATERIAL:

- Tableta de chocolate de comercio justo.

### FUENTE:

Educación para el Desarrollo en el Tiempo Libre. Urtxintxa y Medicus Mundi Navarra.

# Vamos a pintarnos

PARTICIPANTES: de 10 años en adelante

DURACIÓN: 60 minutos

## OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:

- Reflexionar sobre las características asignadas socialmente a los hombres y a las mujeres.
- Analizar las diferencias que existen entre las características biológicas y las características culturales atribuidas a hombres y mujeres.
- Comprender que muchas de las características atribuidas a hombres y mujeres se deben al contexto sociocultural, lo cual implica que éstas se pueden transformar.

## METODOLOGÍA Y DESARROLLO:

Se forman 4 grupos, 2 de chicas y 2 de chicos (Según el número de participantes, si se trata de un grupo reducido, se forman únicamente 2 grupos, 1 de chicas y otro de chicos).

A cada grupo se le reparte una cartulina o un trozo de papel continuo (lo bastante grande para que puedan trabajar cómodos). Los grupos formados por chicos deberán dibujar en sus cartulinas a una mujer tal y como creen que es y los grupos formados por chicas, deberán dibujar a un hombre tal y como crean que es. Al caracterizar a las mujeres y a los hombres pueden incluir aspectos tales como su comportamiento, actitudes y características.

Aquello que no sepan o no puedan dibujar, lo escribirán al lado.

Los dibujos deberán ser grandes para que todas y todos los puedan ver bien.

Para finalizar, cada grupo enseñará su dibujo al resto y explicará las características que le han atribuido.

A modo de ayuda, se facilita un listado con características y cualidades propias de las personas: Fuerte, solidaridad, escucha, poder, generosidad, belleza, paciente, timidez, agresividad, tranquilidad, amable, valiente, sensible, Inteligente.

## EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:

Análisis: Una vez que los grupos han terminado su dibujo, cada grupo enseñará el suyo al resto y explicará las características que le han atribuido.

Una vez finalizadas las exposiciones, la persona encargada de la dinámica introducirá el debate formulando las siguientes preguntas:

- ¿Ha sido difícil dibujar a la mujer y al hombre? ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Por qué habéis dibujado así a la mujer y al hombre?
- ¿Creéis que las características que habéis atribuido a los dibujos se pueden extender a todos los hombres/mujeres?
- ¿Qué diferencias hay, entonces, entre una mujer y un hombre?
- ¿Conocéis a alguna mujer que posea características que habéis asignado a un hombre como, por ejemplo, la fuerza?, ¿conocéis algún hombre que tenga características asignadas a las mujeres, por ejemplo, algún hombre que sea sensible o afectuoso?

Reflexión final: La riqueza de los dibujos que realizan las chicas y los chicos suele ser muy grande, sin embargo hay ciertas constantes en los dibujos y características adjudicadas: a las mujeres se les adjudican características tradicionalmente femeninas como la paciencia, la sensibilidad, las emociones, y a los hombres la fuerza, la inteligencia, la dureza, la competitividad... Hay que desmontar estas creencias, haciéndolo

## Vamos a pintarnos

les ver que hay hombres que tienen características consideradas tradicionalmente femeninas y mujeres que tienen características consideradas masculinas, como la fuerza, el espíritu competitivo y otras.

En cuanto a la forma de vestir hay que analizar cada detalle. Normalmente la mujer puede aparecer con ropa masculinizada: pantalones, chaquetas tipo ejecutiva, no así el hombre quién, probablemente, no aparecerá con falda. También es frecuente que las mujeres aparezcan en los dibujos con poca o ninguna ropa. En este caso, es muy importante analizar porque las ven así. Conviene realizar un reflexión sobre la incorporación de las mujeres a la esfera pública (aunque de forma parcial), mientras que los hombres se siguen resistiendo a incorporar atributos de la esfera privada.

La persona encargada de dinamizar la actividad deberá concluir con la idea de que las únicas diferencias innatas entre hombres y mujeres son las biológicas, todas las demás características como la sensibilidad o la fuerza para mujeres y hombres respectivamente, son características culturales, no son naturales sino aprendidas y, por lo tanto, transformables.

### MATERIAL:

- Papel continuo o cartulinas.
- Rotuladores / Pinturas.
- Tijeras.
- Cinta adhesiva.

### FUENTE:

Adaptado de: Solidaridad Don Bosco. Equidad de Género. Anexo I. Recursos para educar en la Equidad de Género en las AA.JJ. 12-14 años.

# El reloj del tiempo

PARTICIPANTES: de 10 años en adelante

DURACIÓN: 60 minutos

## OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:

- Investigar y observar la realidad familiar.
- Analizar las actividades diarias que llevan a cabo los miembros de la familia.
- Comprender que muchas de las características atribuidas a hombres y mujeres se deben al contexto sociocultural, lo cual implica que éstas se pueden transformar.

## METODOLOGÍA Y DESARROLLO:

Se reparte a cada participante una hoja en la que deben anotar todas las actividades que realizan los miembros de su familia durante un día completo con sus respectivos horarios.

Una vez han terminado, se piden voluntarios y voluntarias que quieran leer sus hojas de trabajo.

Al mismo tiempo, el educador o educadora va anotando las actividades descritas en la pizarra, dividiendo la información en dos columnas (mujeres y hombres) y de manera comparativa.

## EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:

Se solicita la participación de todas las personas presentes y se realizan algunas preguntas como:

- ¿Hay semejanzas entre las actividades que realizan hombres y mujeres? ¿Cuáles?
- ¿Qué pasaría si se intercambiaran las tareas?
- ¿Por qué existen esas diferencias?
- ¿Qué sucede en los casos en que hombres y mujeres desarrollan las mismas tareas?
- Para final, se redondea el tema relacionándolo con la división sexual del trabajo, con la igualdad de derechos y oportunidades, la equidad y la solidaridad.

## MATERIAL:

- Folios.
- Bolígrafos.
- Pizarra / Papelógrafo.
- Tizas / Rotuladores.

## FUENTE:

Guía para trabajar la equidad de género con la comunidad educativa. UNICEF Paraguay.

# Caza de estereotipos

**PARTICIPANTES:** de 10 años en adelante

**DURACIÓN:** 20 minutos

**OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:**

- Desvelar estereotipos de origen cultural y étnico.
- Facilitar el proceso de comprensión de los mecanismos que conducen a la formación de estereotipos.

**METODOLOGÍA Y DESARROLLO:**

**Preparación de la actividad:**

Se invita a salir de la sala a tres participantes voluntarios y se les explica que durante unos minutos van a representar ante el grupo el papel de tres personas que no se ven desde hace mucho tiempo.

Durante la representación, los o las tres voluntarias deberán mantener una conversación sobre sus actividades cotidianas, sus familias, sus amigos, sus aficiones, sus problemas, sus proyectos, etc. Se les da unos minutos para que puedan preparar la conversación.

Mientras tanto, se explica al grupo que las tres personas voluntarias que se encuentran fuera de la sala están preparando una pequeña actuación teatral en la que cada persona va a representar un papel: un extranjero, una persona perteneciente a un grupo étnico determinado y un tercer papel que deberán deducir.

Se explica también al grupo que su trabajo consistirá en observar atentamente la actuación de sus compañeros y compañeras a fin de tratar de identificar quién es quién. Durante la representación, tendrán que ir anotando individualmente todas aquellas características (gestos, expresiones, comentarios, etc.) que, en su opinión, corroboren sus deducciones.

**Desarrollo:**

Las personas voluntarias entran en la sala y se desarrolla la representación mientras cada miembro del grupo (observadores) toma notas.

Al terminar, se realiza una puesta en común en la que cada observador presenta sus conclusiones y se intercambian las razones que argumentan las deducciones que los observadores hayan realizado.

Tras la puesta en común, se explica que a ninguno de los tres actores se le ha indicado que represente rol determinado alguno.

**EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:**

Se extraen y se realiza una lista de las ideas preconcebidas que han influido en las deducciones realizadas por el grupo.

Por último, se establece un pequeño debate orientado a evaluar las ideas preconcebidas que hayan surgido y el modo en que éstas influyen en nuestra actitud hacia las personas y los grupos.

Como cierre se definen los conceptos de estereotipos y prejuicios.

**MATERIAL:**

- Folios.
- Bolígrafos.

**FUENTE:**

Adaptado del juego “¿Quién es quién?”, Juegos para la educación intercultural recopilados por Guida Allès.

# El cuento del lobo feroz

**PARTICIPANTES:** de 12 años en adelante

**DURACIÓN:** 30 minutos

**OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:**

- Descubrir nuevas percepciones del otro ante los conflictos.
- Favorecer el diálogo y la escucha como herramientas para la resolución de conflictos.

**METODOLOGÍA Y DESARROLLO:**

Se empieza con una lluvia de ideas sobre qué es un conflicto. Se anotan las ideas en la pizarra. Si no sale ningún aspecto positivo se les puede preguntar ¿Hay algún aspecto positivo en los conflictos? Se les comenta que, el conflicto no es en sí mismo ni positivo ni negativo, depende de si lo gestionamos de manera pacífica o violenta. Los conflictos son necesarios para el cambio social.

Posteriormente, se pregunta a los y las participantes cómo afrontan ellos los conflictos cotidianos. Se explica que es necesario desarrollar la confianza en uno mismo y en los demás, una comunicación efectiva, diálogo y la cooperación del grupo. No hay fórmulas mágicas para resolver conflictos, se trata de entrenarnos aprendiendo a razonar sobre cada situación particular.

Para finalizar, se les pide que recuerden el popular cuento de Caperucita Roja y se verifica que todo el grupo lo conoce. Una vez hecha la comprobación, se lee la nueva versión del cuento (Anexo 1) o se les puede dar diferentes partes para que lo lean en voz alta.

**EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:**

Una de las mejores maneras de evaluar las actitudes y respuestas de cada uno a los conflictos es a través del análisis de los cuentos clásicos. Para ello se pueden formular preguntas como: ¿Cuáles eran tus sentimientos hacia el Lobo en la Caperucita Roja, antes de haber oído este cuento? Ahora que has escuchado la historia del Lobo, como te sientes respecto a él? ¿Cuáles eran tus sentimientos respecto a Caperucita Roja antes de oír este cuento? ¿Qué piensas ahora de Caperucita Roja? ¿Cómo resuelve el leñador el conflicto? ¿os parece una buena opción? ¿De qué otra manera podría haberlo resuelto? ¿Ha existido en tu vida una situación en que has pensado de una manera y has cambiado de opinión al escuchar el punto de vista de la otra persona? ¿Qué has aprendido de esta historia y de su discusión?

**MATERIAL:**

- Cuento del Lobo Feroz.

**ANEXOS:**

- Anexo 1: Cuento del Lobo feroz.

**FUENTE:**

Escola de Cultura de Pau. Construyamos la Paz material realizado para Intermón- Oxfam <http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/dinamicas/2di013e.pdf>

# El cuento del lobo feroz

## Anexo 1: Cuento del Lobo feroz

### EL CUENTO DEL LOBO FERROZ

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo limpio y ordenado.

Cuando...

Un día soleado mientras estaba recogiendo la basura dejada por unos excursionistas, sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir a una niña vestida de forma muy divertida, toda de rojo y con su cabeza cubierta, como si no quisiera que la vieran.

Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quién era, a dónde iba, de dónde venía, etc. Ella me dijo, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo. Me pareció una persona honesta, pero estaba en MI bosque y ciertamente parecía sospechosa con esa ropa tan extraña. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y vestida en forma tan extraña. Le dejé seguir su camino, pero corrí a la casa de su abuelita. Cuando llegué vi a una simpática viejita y le expliqué el problema y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La viejita estuvo de acuerdo en permanecer oculta hasta que yo la llamara. Y se escondió debajo de la cama.

Cuando llegó la niña, la invité a entrar al dormitorio donde estaba acostado, vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó sonrojada y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oírla mejor. Me gustaba la niña y trataba de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos salidos. Ustedes comprenderán que empecé a sentirme mal; la niña tenía una bonita apariencia pero era muy antipática. Sin embargo, seguí la política de poner la otra mejilla, y le dije que mis ojos me ayudaban a verla mejor. Su siguiente insulto sí que me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis dientes tan grandes, pero esa niña hizo un comentario muy desagradable. Sé que debía haberme controlado pero salté de la cama y le gruñí enseñándole mis dientes y le dije que eran grandes para comerla mejor.

Ahora seamos serios; ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe, pero esa niña loca empezó a correr alrededor de la habitación gritando, y yo también corría detrás de ella tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita, me la saqué, pero fue peor, de repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme. Yo lo miré y comprendí que corría peligro, así que salté por la ventana y escapé.

Me gustaría decirles que éste es el final de la historia, pero, desgraciadamente no es así, pues la abuelita jamás contó mi parte de la historia. Y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz de yo era un lobo malo. Y todo el mundo empezó a evitarme.

No sé qué le pasaría a esa niña antipática y vestida en forma tan rara, pero yo nunca más pude ser feliz...

# Afiches solidarios

DESTINATARIOS: de 12 años en adelante

DURACIÓN: 55 minutos

## OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:

- Conocer la realidad de la población refugiada de Palestina y empatizar con su situación.
- Comprender y promover el respeto de los derechos humanos.
- Favorecer la expresión artística.

## METODOLOGÍA Y DESARROLLO:

Se divide a los y las participantes en equipos de 4 personas. El educador o educadora entrega a cada grupo una historia de vida de la población refugiada de Palestina (anexo 1) y les pide que a partir de la misma diseñen un afiche que refleje la situación que vive la población refugiada de Palestina y que promueva el respeto de los derechos humanos.

## EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:

Cada grupo presenta al resto su afiche. A partir de ahí, se abre el debate sobre las historias tratadas, los derechos humanos latentes en las mismas y su respeto o vulneración tanto en los casos específicos como a nivel global.

## MATERIALES:

- Cartulinas, hojas de colores.
- Tijeras.
- Pegamento.
- Pinturas, rotuladores.

## ANEXOS:

- Anexo 1: Historias de vida.

## FUENTE:

UNRWA España.

## FOTOGRAFÍAS:

Gervasio Sánchez

# Afiches solidarios

## Anexo 1: Historias de vida

### Historia 1: COLEGIO DE NIÑOS Y NIÑAS CIEGOS

#### UN FARO PARA LOS DERECHOS HUMANOS

El Centro de Rehabilitación para Discapacitados Visuales lleva desde 1962 dando servicio a los niños y niñas ciegos o con problemas de visibilidad de la franja de Gaza.

Más de 50 docentes, entre ellos antiguos alumnos, enseñan, estimulan y apoyan entre cuidados y cariño a 138 niños y niñas de entre 4 y 12 años y a sus familias, y además el 60% de los alumnos reciben una comida al día, algo muy importante, ya que muchos no reciben una alimentación adecuada.

Desde el inicio del bloqueo están más desconectados, ya que muchos de los docentes necesitarían seguir recibiendo formación y han intentado hacer cursos en otros países o invitar a otras personas expertas, pero no han podido como consecuencia del bloqueo. Además, debido a los cortes de electricidad, tienen maquinaria rota que no pueden arreglar.

Para el director del centro, Tawfiq al-Hourani, una de las claves de su trabajo “es apoyar también a las familias, hacerles comprender que no ocurre nada malo porque sus hijos sean ciegos”. Para ello, también trabajan con la sociedad en general haciendo campañas de sensibilización. “La idea del centro es promover la autonomía y la independencia. “Además, nos inspiramos en Martin Luther King al afirmar que nuestro centro debe ser un faro para los derechos humanos”.



Fotos Historia 1: Colegio de niños y niñas ciegos  
FOTOGRAFÍAS:  
Gervasio Sánchez

# Afiches solidarios

## Anexo 1: Historias de vida

### Historia 2: LOS BEDUINOS DE KHAN AL AHMAR

#### ABU KHAMIS Y LA LUCHA DE KHAN AL-AHMAR

Su tono es pausado y su mirada amable, pero contundente. A Abu Khamis le brillan los ojos con emoción cuando habla de su pueblo, la comunidad beduina y su lucha para preservar los derechos más básicos de movilidad, alimentación o sanidad. Una lucha que cristaliza en el derecho a la educación y cuyo símbolo de resistencia es una pequeña escuela fabricada con neumáticos y adobe que las autoridades israelíes amenazan con demoler desde 2009.

Abu Khamis actúa con el mismo tesón con el que habla y denuncia de manera abierta la situación que enfrentan las comunidades beduinas y la vulneración de derechos humanos. Por el campamento en el que vive, Khan al-Ahmar, han pasado diplomáticos, estudiantes, representantes de partidos políticos, agencias internacionales de Naciones Unidas, ONGD o periodistas, y todos ellos han querido mostrar su solidaridad en un extenso libro de visitas. “Incluso le escribí una carta a Obama cuando estuvo en Cisjordania”, cuenta con orgullo. En 2013 le invitaron a asistir a un festival de cine y derechos humanos en la sede de Naciones Unidas en Nueva York, pero Israel le denegó el visado para viajar. “La Administración civil israelí nos ha propuesto transferirnos a otra zona muchas veces, pero siempre nos hemos negado”. Khan al-Ahmar es una pequeña comunidad en la que viven 22 familias, unas 120 personas. Está ubicada en el sector E1, cerca de Jerusalén.

“Llegamos del Néguev en 1951, tras la guerra de 1948, y desde entonces hemos perdido el 95% de nuestro ganado, nuestra forma tradicional de vida. No tenemos espacio para movernos y nos da miedo que nos maten las ovejas, por eso, aunque sólo tenemos 15, están en un redil”, cuenta Abu Khamis.

En Khan al-Ahmar el espacio cada vez es más reducido. Está rodeado por carreteras, por el asentamiento ilegal Kfar Adumim, construido en 1979, y por una zona militar israelí en la que “a veces hacen maniobras y arrojan explosivos; hay muchos mutilados por la zona”, cuenta Abu Khamis. Junto a las limitaciones a la movilidad, el acceso al agua es otro de los grandes problemas en esta zona: “La única posibilidad que tenemos es comprar el agua a una compañía israelí, pero a veces los colonos nos cortan las tuberías que recargan los tanques”, señala.

#### COLORES ENTRE LA ADVERSIDAD

A primera vista, desde la carretera, esta comunidad beduina no parece diferenciarse mucho de las decenas que hay en la Zona C de Cisjordania. Sin embargo, una mirada más atenta permite descubrir una pequeña edificación de barro pintada con alegres dibujos de colores.

Se trata de una escuela fabricada con neumáticos viejos y adobe. “La comenzamos a construir en 2009 con el apoyo de distintas organizaciones internacionales y desde el inicio está amenazada por una orden de demolición de las autoridades israelíes, así que cada seis meses tenemos que ir a los tribunales, con el coste de abogados que supone”. El centro se ha visto afectado por el plan de expansión del asentamiento de Ma’ale Adumim, aunque finalmente la demolición no se ha producido porque el Tribunal Superior de Justicia de Israel falló en contra y ordenó que se mantuviera en funcionamiento<sup>1</sup>. Sin embargo, su situación sigue siendo precaria, ya que tres asentamientos de colonos israelíes han pedido su demolición

## Afiches solidarios

### Anexo 1: Historias de vida

al Tribunal Supremo asegurando que la comunidad de Al-Jahalin ocupa sus tierras y supone una amenaza a su seguridad.

Esta escuela se ha convertido en el referente educativo de la zona, ya que Khan al-Ahmar es el único campamento con escuela de la zona. Atendida por siete docentes asignados por la Autoridad Nacional Palestina que imparten clase a más de 125 niños y niñas de cinco comunidades beduinas, es la única escuela que ofrece una educación a los niños de la tribu Al-Jahalin.

El acceso y el trabajo diario no son sencillos, según su directora, Halimeh Ali al-Zahayka. “Apenas hay medios, no hay ordenadores ni teléfonos. Además, yo vengo desde Jerusalén Este y antes había un pequeño acceso, pero los israelíes cerraron la carretera y ahora tenemos que cruzar la autopista cada mañana”. Sin embargo, Halimeh se muestra orgullosa de su trabajo: “Si no existiera esta escuela, si Abu Khamis no luchara contra su demolición, decenas de niños y niñas no estarían estudiando, aprendiendo y compartiendo”.

Desde su creación, Abu Khamis es el jefe del Consejo de Estudiantes, una tarea que combina con la lucha por los derechos de la población beduina y con un trabajo asalariado como conductor de bulldozer en Jericó que le ayuda a apoyar a su familia, ya que tiene cuatro hijos y tres hijas.



Fotos Historia 2: Los beduinos de Khan al Ahmar  
FOTOGRAFÍAS:  
Gervasio Sánchez

# Historias de vida de la población refugiada de Palestina.

DESTINATARIOS: de 14 años en adelante

DURACIÓN: 55 minutos

OBJETIVOS Y COMPETENCIAS:

- Conocer la realidad de los refugiados y refugiadas de Palestina y empatizar con su situación.
- Potenciar la creación artística.
- Promover el trabajo en grupo y el consenso.

METODOLOGÍA Y DESARROLLO:

Se divide a los y las participantes en 4 equipos. El educador o educadora entrega a cada grupo unas fotografías. Cada grupo dispondrá de 10 minutos para inventarse una historia tomando como base las imágenes.

Posteriormente, cada grupo leerá al resto de participantes sus historias. Tras la lectura de cada uno de los relatos, el educador o educadora leerá la historia de vida real de esas personas.

Después de cada lectura se abre un espacio para comentarios.

Recomendaciones: Se puede acompañar la dinámica con una introducción histórica de cómo, cuándo y porqué surgen los refugiados y refugiadas de Palestina.

EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN:

- ¿Cómo te has sentido a la hora de redactar la historia? ¿Ha sido fácil o difícil? ¿Por qué?
- ¿Cómo te has sentido al conocer las historias de vida de algunas personas refugiadas de Palestina?
- ¿Qué te ha sorprendido de las historias que has escuchado?
- ¿Qué podemos hacer para dar a conocer la situación en la que viven las personas refugiadas de Palestina?

MATERIALES:

- Papel y bolígrafos.
- Fotografías.
- Historias de vida.

ANEXOS:

- Anexo 1: Historias de vida.

FUENTE:

UNRWA España.

FOTOGRAFÍAS:

Gervasio Sánchez

# Historias de vida de la población refugiada de Palestina.

## Anexo 1: Historias de vida

### Historia 1: JIHAD MASRI

#### JIHAD, SUPERANDO BARRERAS DESDE NURSHAMS

Lo que más le gusta a JihadMasri es correr, y en 100 metros lisos se puede decir que es todo un campeón: oro, plata y bronce en las Olimpiadas especiales de Asia, África y los países árabes. En 2013 consiguió el cuarto puesto en los Juegos Olímpicos de invierno de Corea. Estuvo entrenando en la arena, ya que la competición fue en la nieve, lo que no es nada habitual en su zona, Tulkarem.

Jihad nació en el campo de refugiados de NurShams hace 24 años. Este campo se creó en 1952 con población originaria de Haifa, y actualmente viven en él más de 9.000 personas refugiadas. En el campo la vida no es fácil: las calles son estrechas, hay problemas de saneamiento y debido a la falta de viviendas, los edificios se construyen a lo alto. Además no hay espacios de juego y la falta de empleo es uno de los mayores problemas, sobre todo entre la gente joven.

Tulkarem, la ciudad en la que está el campo, al norte de Cisjordania, es una de las zonas más afectadas por la construcción del Muro, ya que éste se adentra hasta tres kilómetros en territorio palestino, separando tierras de cultivo y casas, que han pasado a formar parte de Israel de manera ilegal. Además, la movilidad no es fácil, el acceso a Tulkarem se realiza a través de un checkpoint, un puesto de control militar israelí que de manera aleatoria abre o cierra para limitar el acceso de la población.

En este contexto, el día a día de Jihad es una lucha por la superación. El suyo fue un parto difícil, la falta de oxígeno momentánea hizo que Jihad naciera con dificultades cognitivas y en el habla. Sin embargo, desde los nueve años asiste al Centro de Rehabilitación del campo. Fue allí donde en 2006 conoció al que ahora es su entrenador y gran amigo, Thaer Daraghma. Desde entonces son inseparables y cada día entrenan para que Jihad se mantenga en forma.

Cuando no viaja, su vida muy tranquila, entrena entre dos y tres horas al día y vive con sus cuatro hermanos y su padre. "Su madre murió de cáncer mientras estaba compitiendo en Grecia. Fue muy triste cuando se enteró", cuenta Thaer. El deporte ha supuesto un gran cambio en la vida de Jihad: "Ahora es más autónomo, más sociable", explica su entrenador. Pero salir de Cisjordania no siempre es fácil. Su amigo Zaheb, con el que compite a menudo, fue detenido por los israelíes cuando se disponía a viajar a Corea y estuvo cinco meses en la cárcel.

# Historias de vida de la población refugiada de Palestina.

## Anexo 1: Historias de vida



Imágenes - Historia 1: JIHAD MASRI  
FOTOGRAFÍAS:  
Gervasio Sánchez



# Historias de vida de la población refugiada de Palestina.

## Anexo 1: Historias de vida

### Historia 2: EL EQUIPO DE LEGO

#### MARAM Y RANEEN: "EL FUTURO ES NUESTRO"

Qattaneh, donde viven 12.000 personas, es una de las zonas agrícolas por excelencia de Cisjordania y forma parte del enclave de Biddu, formado por nueve pueblos, todos dedicados a la agricultura. Gran parte de la población de la localidad es refugiada, ya que fueron desplazados de su lugar de origen en 1948 y se trasladaron a vivir aquí porque poseían tierras de cultivo en esta zona.

Tan sólo 12 kilómetros separan este pueblo de Jerusalén. Sin embargo, acceder a esta localidad agrícola desde la gran ciudad histórica puede llevar más de una hora. El motivo: el trazado ilegal del Muro construido por Israel, que separa tierras de cultivo, familias enteras y pueblos, y que obliga a cruzar distintos puestos de control militar israelíes y a hacer un trayecto mucho más largo.

Los olivos salpican el camino que lleva a la escuela de UNRWA del pueblo, donde estudian 726 niñas, el 99% de ellas refugiadas. Allí encontramos a Maram y Raneen, dos estudiantes de 12 y 14 años, respectivamente. Aparentemente, nada las diferencia de sus compañeras. Sin embargo, cada mañana desde hace dos años, ambas entrenan desde las siete de la mañana con su equipo de Lego, un proyecto que se implementa en escuelas de todo el mundo y que consiste en programar robots para que desarrollen determinadas actividades. "Este año la idea es fabricar robots que ayuden a la gente mayor en el caso de que haya un tsunami", cuenta Raneen, la capitana del equipo.

#### TENEMOS UN SUEÑO

Fruto de su esfuerzo y trabajo, en 2013 Maram y Raneen tuvieron la oportunidad de viajar a Egipto para participar en un concurso internacional de Lego. Allí recibieron un primer premio por su trabajo en equipo y un segundo por su ejecución. Salir de Cisjordania y poder conocer otro país fue algo muy emocionante para ambas. "Nuestro equipo se llamaba Tenemos un Sueño, y podemos decir que en parte se cumplió. Fue muy difícil conseguir los visados y cruzar la frontera. Conseguimos llegar a El Cairo y allí tuvimos que coger un autobús siete horas hasta Alejandría, y cuando llegas nadie te recibe", recuerda Raneen. La vuelta, sin embargo, fue diferente. "Nos esperaba la escuela y todo el pueblo", explica Maram, para quien participar en este concurso supuso un gran orgullo por "poder representar a Palestina".

El viaje no hubiera sido posible sin el empeño y el trabajo de su profesor de ciencias y entrenador del equipo de Lego, Anwar Durgham. "Hago esto de manera voluntaria. Llevo 13 años trabajando en esta escuela y creo que es muy importante potenciar la inteligencia de niñas como éstas, que son brillantes". Para Maram, la mayor de cuatro hermanos, participar en el Lego supone un gran reto: "Me ayuda a desarrollar mejor mis habilidades". Raneen es la primera de siete hermanos y hermanas que participa en un concurso internacional: "El Lego me empuja a superarme, a querer saber más. Por eso también he empezado a jugar al ajedrez". Un año más, el colegio de niñas de UNRWA de Qattaneh tienen un nuevo equipo: El Futuro es Nuestro. Sin embargo, debido a la falta de fondos y las dificultades para conseguir visado y salir de Cisjordania, no podrán participar en ningún concurso internacional ni viajar fuera.

# Historias de vida de la población refugiada de Palestina.

## Anexo 1: Historias de vida



Imágenes - Historia 2: EL EQUIPO DE LEGO  
FOTOGRAFÍAS:  
Gervasio Sánchez

# Historias de vida de la población refugiada de Palestina.

## Anexo 1: Historias de vida

### Historia 3: EL EQUIPO DE FÓRMULA 1

#### MUCHO MÁS QUE UN COCHE DE FÓRMULA 1

Fueron la segunda promoción de graduados del módulo de formación técnica en Khan Younis, un centro de formación de UNRWA al sur de la franja de Gaza, y pasarán a la historia por haber fabricado el primer coche de Fórmula 1 en Gaza.

Comenzaron a estudiar con la ilusión de poder encontrar un trabajo en la franja, donde la economía está colapsada desde 2007 debido al bloqueo israelí, pero lo que nunca pudieron imaginar es que tras dos años de formación no sólo fabricarían un coche de Fórmula 1, sino que además competirían con él en Londres. Sama, Mohammed, Darwish y Adam son cuatro de los ocho miembros del equipo de trabajo que formaba parte de las prácticas del módulo. Cuando se enteraron de que había un concurso internacional en Londres, decidieron participar. Así, se dividieron en dos grupos: uno llevaba todo el desarrollo técnico y el diseño, y otro la parte financiera y contable, es decir, la recaudación de fondos para el posible viaje y las piezas del coche.

“Debido a la falta de materiales en Gaza comenzamos a construir el coche con piezas recicladas de los coches viejos de UNRWA y restos de tuberías. Pedimos piezas nuevas, pero debido al bloqueo llegaron dos años después, cuando ya no nos hacían falta”, cuenta Darwish, que fue el capitán del equipo. Pero no sólo conseguir las piezas del coche fue complicado, también obtener los visados para salir por el paso de Rafah, en Egipto.

La llegada a Londres fue muy emocionante, la mayoría del equipo era la primera vez que viajaba fuera de Gaza. “Me impresionaron mucho las calles, las luces, el metro, los servicios... todo era impresionante”, recuerda Adam. Para Mohammed fue un gran reto poder representar a Palestina y oír el nombre de Gaza en Londres. Pero la emoción fue más allá de visitar Londres, conocer el Parlamento británico y a decenas de chavales de su edad de otros países. El equipo de Gaza de Fórmula 1 recibió el tercer premio de la competición de un total de 30 participantes debido a “su motivación y el resultado obtenido con las posibilidades que ofrecía Gaza”. Darwish recuerda divertido cómo el resto de participantes tenían coches mucho más ligeros: “El de los suizos, por ejemplo, pesaba unos 140 kilos, mientras que el nuestro más de 200 kilos”.

Sama, que ahora tiene 22 años, recuerda también los momentos duros y el aprendizaje que supuso trabajar en equipo, “ponerse de acuerdo, con unos plazos muy cortos, bajo presión y las imposiciones del bloqueo”.

#### DARWISH

A Darwish, como a muchos otros chavales de 25 años, cuando termina de trabajar le gusta quedar con sus amigos para ir a la playa, el único espacio de ocio en toda la franja de Gaza. “Siempre ha sacado muy buenas notas, por eso consiguió una beca del programa de creación de empleo de UNRWA y empezó a trabajar. Ahora nos gustaría que siguiera estudiando y prosperando”, cuenta su madre, Hekmat, con orgullo. Darwish es mecánico en el taller de coches de UNRWA. “Lo más difícil es conseguir las piezas, claro”, cuenta.

# Historias de vida de la población refugiada de Palestina.

## Anexo 1: Historias de vida

### ESTUDIAR SIN LUZ

Sama vive en el campamento de refugiados de Rafah y va a diario a la universidad de Al-Aqsa para estudiar contabilidad. Sus estudios y su día a día, como el de todos los gazatíes, están marcados por el bloqueo. Una de las consecuencias es la falta de combustible y, por extensión, de electricidad, lo que tiene un impacto sobre los servicios más básicos, como la sanidad, la educación y el transporte. Los servicios médicos –las incubadoras de los hospitales, los bancos de sangre o los tratamientos de diálisis, entre otros– se ven amenazados, ya que dependen de generadores que funcionan a base de fuel para garantizar su continuidad.

Ante esta situación, en muchos hogares gazatíes han desarrollado distintas estrategias para afrontar el día a día sin electricidad. Es el caso de la familia de Sama al-Nahhal. Su padre, Mohammed Hamedan, mecánico de profesión, ha fabricado dos pequeñas baterías que acumulan energía durante las horas en las que hay electricidad. “Con esto por lo menos nos da para unas horas, porque ahora anochece muy pronto”, explica. Abber, su mujer, comenta que no pueden almacenar nada fresco porque todo se estropea, por la falta de electricidad no pueden usar un frigorífico. Para Sama, que sueña con estudiar en Túnez algún día, la falta de luz afecta mucho a sus estudios. “A veces no puedo estudiar porque no hay luz, llego tarde a casa y sólo hay un pequeño generador para toda la familia, que además no dura mucho”.



Imágenes - Historia 3: EL EQUIPO DE FÓRMULA 1  
FOTOGRAFÍAS:  
Gervasio Sánchez

# Historias de vida de la población refugiada de Palestina.

## Anexo 1: Historias de vida

### Historia 4: AREEJ EL MADHOUN

#### AREEJ DE JABALIA A MALASIA

La estampa es la de una sala enorme con 2.500 jóvenes de multitud de nacionalidades. Una música muy estridente inunda el espacio, pero nadie parece perder la concentración, agitan las manos y miran al infinito imaginando un ábaco. Entre la multitud está Areej el-Madhoun, del campo de refugiados de Jabalia, en la franja de Gaza.

Areej es morena de piel, con ojos negros y muy sonriente. Con tan sólo 14 años ha viajado sola hasta Malasia para participar en un concurso internacional de cálculo. Mientras la música sigue sonando, Areej avisa a la organización. Ha sido la primera: ha resuelto 182 problemas de cálculo en ocho minutos. "Fue muy emocionante. No sólo ganar, que también, sino poder viajar a Malasia, conocer otro país, otras culturas... En la competición había gente de Pakistán, China, Egipto, Turquía... Participamos 25 personas de Gaza y 20 de Cisjordania", recuerda emocionada.

A Areej siempre le gustaron las matemáticas, y con la ayuda de su padre, Mahmoud, encontró un programa en internet para participar en diferentes competiciones de cálculo. Estuvo entrenando mucho tiempo. "En total hay diez niveles de cálculo con ábaco y normalmente de media se tarda en superar cada nivel tres meses. Ella tardaba uno", cuenta su padre. Así fue pasando por distintas etapas hasta llegar a la final en Malasia. "Ahora ya no puede volver a participar en esta competición porque ha conseguido el máximo", cuenta Rania, su madre. Para su padre, Areej es la alegría de la casa: "Ya desde pequeña era muy sonriente y muy lista. A los tres años ya sabía leer".

Areej tiene 15 años y sueña con poder estudiar algún día medicina y neurología. Mientras, sigue con sus estudios y pasa el rato leyendo, pintando, haciendo artesanía y con su abuela de 70 años, Yusra, por la que siente adoración.

# Historias de vida de la población refugiada de Palestina.

## Anexo 1: Historias de vida



Imágenes - Historia 4: AREEJ EL MADHOUN  
FOTOGRAFÍAS:  
Gervasio Sánchez

Agencia de Naciones Unidas para los refugiados de Palestina

[www.unrwa.es](http://www.unrwa.es)



comité nacional  
**unrwa**  
españa



**Zaragoza**  
AYUNTAMIENTO

COOPERACIÓN AL DESARROLLO