

Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y formación continua del profesorado

FERNANDO SADIO RAMOS

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

1. Introducción

En este texto intentamos dar a conocer algunos aspectos del trabajo que realizamos¹ en la *Escola Superior de Educação* del *Instituto Politécnico de Coimbra*, y, en particular, la experiencia llevada a cabo en dos Centros de Formación Continua de Profesores² sobre Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos (ECDH). Tal trabajo ocurre dentro del contexto de un Proyecto de ECDH que venimos llevando a cabo desde 2002 en la institución que integramos y en la Universidad de Granada. Este Proyecto comporta diversas dimensiones, entre las cuales se pueden referir la investigación, la formación y la intervención comunitaria y social en el campo de la ECDH. Entre las actividades que la constituyen se incluye un conjunto diversificado de trabajos que cubren todas las dimensiones referidas anteriormente, y de la que la formación continua del Profesorado es una importante vertiente. Buscar una enseñanza y formación de calidad y excelencia es una constante acción perseguida por este Proyecto. Una característica esencial del mismo reside en la cooperación establecida con el Consejo de Europa, en particular, con el Centro Europeo de la Juventud de Budapest. Como fruto de estos vectores ha resultado la experiencia de formación que presentamos aquí.

2. ECDH, Ciudadanía³, Derechos Humanos (DH) e Educación Intercultural (EI)⁴

La ECDH, y la consecuente preparación del Profesorado para llevarla a cabo, se presentan como una importante exigencia de nuestro tiempo como resultado de un conjunto de razones.

En primer lugar, la Historia nos muestra un conjunto de violaciones de la dignidad humana que exigirán y exigen permanentemente nuestra intervención y compromiso.

En segundo lugar, un conjunto de aspectos de nuestro tiempo coloca en primerísimo plano la necesidad de afirmación y de defensa del ser humano como ciudadano y sujeto de derechos inalienables: a. La globalización económica; b. El progreso tecnológico; c. Las migraciones; d. La pandemia del SIDA en

¹ Retomamos en lo esencial el contenido de RAMOS (2005). El desarrollo posterior de este Proyecto desde 2006 se puede ver en RAMOS (2009).

² El término "Profesores" designará a los profesionales de la educación primaria y secundaria, así como a los de educación infantil.

³ Explicamos estos aspectos en RAMOS (2010: 273-277) y RAMOS (2003).

⁴ En la línea del Consejo de Europa, optamos por el término "intercultural", en vez de "multicultural"; PEROTTI (1997). Una síntesis de la crítica al multiculturalismo se encuentra en POSTMAN (2002: 30-34; 68-77).

África; e. Los desafíos presentes traídos por la multiculturalidad; 7. El retroceso de los DH en virtud del terrorismo y del ultraliberalismo.

En tercer lugar, el desenvolvimiento de la ciudadanía europea nos lleva a promocionar la Ciudadanía y los DH teniendo en cuenta: a. La ampliación de la Unión Europea, con la necesidad de profundizar en la democracia en países salidos recientemente de largas dictaduras; b. La inmigración y la necesidad de integración de las segundas y terceras generaciones de descendientes de este proceso; c. La exigencia de profundización en la capacidad de participación que se coloca en la democracia representativa; d. La cuestión de que la sede verdaderamente actuante del poder en las democracias representativas se está cada vez más radicando en organizaciones económicas y transnacionales, relegando así a un segundo plano el papel del Estado nacional y la capacidad de que los pueblos ejercitaren su poder de decidir sus destinos; e. La necesidad de la integración social de la juventud, problema más o menos apremiante según los países y sus respectivas demografías; f. La necesidad de la resolución del problema del desempleo crónico y estructural de la economía del mercado ultraliberal.

El trabajo en el campo de la ECDH presupone la definición previa del concepto de ciudadanía, el cual reviste necesariamente un carácter práctico-político en virtud de la no neutralidad axiológica de la educación⁵.

A la noción original y tradicional de ciudadanía⁶ está inextricablemente ligada la idea de *exclusión*. El ciudadano se ha definido siempre por la demarcación hacia los *otros* que deberían estar privados –y consecuentemente tomados como inferiores en términos sociales y políticos– del estatuto de ciudadanía y respectivos derechos y obligaciones. En el transcurso de la historia se hace patente la lucha por el acceso de los excluidos a los derechos ya existentes o la creación de nuevos derechos, procediéndose de este modo a una *inclusión* progresiva de aquellos que, en un momento dado, se encuentran excluidos de la participación de los asuntos públicos. Una noción de ciudadanía que se tenga por progresista deberá así pugnar por la *inclusividad*.

Este esbozo trae consigo la implicación de que la *tolerancia* y el *respeto por la diferencia* deben estar presentes en la noción de *ciudadanía*, reconociendo la referencia primordial hacia el otro que constituye la humanidad en su realidad individual y colectiva; consecuentemente, la *interculturalidad* será otra dimensión de la ciudadanía, excluyendo la noción de *identidad* en cuanto negadora de la diferencia esencial y constitutiva de lo humano y su relación con el otro⁷.

La *multiplicidad* se introduce también en el núcleo de una ciudadanía de este tenor, ya que la misma se ejerce en diferentes niveles, en cuanto se van definiendo progresivamente otros planos para su ejercicio; por ejemplo, hablamos de ciudadanía íntima, local, nacional, supranacional y cosmopolita.

La noción de ciudadanía progresista, que venimos delineando, debe, finalmente, reafirmar la realidad individual y concreta –es decir, *personal*, término que abarca simultáneamente la individualidad y la referencia constitutiva al otro o intersubjetividad–, irreducible a cualquier noción genérica, del ser humano.

⁵ En este punto hay que citar al siempre actual Paulo Freire y a su obra filosófica y pedagógica.

⁶ Se encuentra una amplia exposición del concepto de ciudadanía en NOGUEIRA e SILVA (2001); una buena síntesis del concepto se halla en CABRERA RODRÍGUEZ (2002: 83-101).

⁷ Para el proceso de la identidad, SIBONY (1997). La cuestión de la "alteridad" asume particular relieve y tratamiento en las obras de E. Levinas, de G. Marcel, de M. Nédoncelle, de M. Baptista Pereira o, en sentido diverso en relación a estos autores, en la obra de J.-P. Sartre.

No es por casualidad que esta concepción antropológica sea esencial en la filosofía y ontología de los Derechos Humanos (Rocha, 1985).

En resumen, *ser ciudadano* hoy se asienta sobre una noción de *ciudadanía* entendida como *personal, inclusiva, intercultural y múltiple*.

La noción de *ciudadanía* presentada sólo puede ser consistente mediante la referencia a los DH. Ellos constituyen la base, susceptible de ser universalizada a todos los seres humanos, de una actividad política y educativa destinada a la promoción de la *dignidad humana*, en cuanto valor fundamental y estructurante de los mismos.

A propósito de esto, se presentan las cuestiones de la vinculación de los DH a la historia y cultura occidentales y de su limitación en la capacidad de aplicación a otras culturas y a algunos aspectos específicos de nuestras sociedades hipercomplejas y diferenciadas⁸. El recurso a *criterios de universalización axiológica* es susceptible de encuadrar el debate y de procurar concertar líneas de acción en el mundo presente⁹.

En primer lugar, se debe afirmar el valor absoluto de la *dignidad del ser humano/ persona humana –criterio antropológico o personalista–*, cuya *promoción y dignificación* debe ser constantemente reafirmada y proseguida. En seguida, el *criterio dialógico o comunicativo*, que presupone el diálogo y la comunicación entre los actores sociales y políticos como condición necesaria para resolver divergencias desde los inevitables puntos de vista acerca de los asuntos, el cual se debe complementar con un recurso al *criterio argumentativo o racional*, que exige el recurso a la argumentación lógica, dialéctica y retórica para soportar el cambio de ideas y la confrontación de perspectivas ocurrida en la comunicación y en el diálogo. Para terminar el proceso, la urgencia y oportunidad de actuación puede suscitar la necesidad de tener que decidir, después de la aplicación de los criterios definidos anteriormente; interviniendo aquí el *criterio democrático*, que coloca la decisión en las manos de la mayoría de los que se pronuncian acerca del asunto, sin dejar de respetar los derechos de las minorías.

La Educación juega un importante papel en la promoción de los ideales que venimos defendiendo. A través de la concienciación que posibilita la revelación de aquello que no existe aún, mas que debe existir, se vuelve posible promover la acción y el cambio. Por consiguiente, la Educación acomete el gran desafío de promover, a través de todas sus iniciativas y actividades, la vivencia y el aprendizaje de esta ciudadanía. Significa esto que todos sus agentes se deben volver conscientes de su poder para transformar el mundo y que las temáticas de la Ciudadanía, de los DH y de la Interculturalidad deben tomar parte de la formación de todos los profesores, y no sólo de algunos especialistas (PEROTTI, 1997). La formación deberá proporcionar la adquisición de competencias de comprensión y colocación en el lugar del otro, esenciales para las situaciones educacionales, más no sólo; deberá también proporcionar la ocasión de reflexionar y, consecuentemente, de distanciarse de sus condicionamientos culturales y respectivas desviaciones.

⁸ Para la cuestión de la universalización de los Derechos Humanos, en su articulación con las cuestiones de la multiculturalidad y de la globalización, SANTOS (1997). Para el relativismo y su crítica, CHANGEUX (1999). Una fundamentación filosófica de la cuestión intercultural se puede ver ANDRÉ (2000).

⁹ Se resumen aquí las tendencias del pensamiento contemporáneo sobre este particular (Pensamiento Dialógico, Personalismo, Escuela de Frankfurt, P. Ricoeur, H.-G. Gadamer, E. Levinas, entre otros), recurriendo a la terminología propuesta por J. N. Vicente y J. V. Lourenço (VICENTE; LOURENÇO, 1993: 183).

La Educación Intercultural (EI) tiene así dos importantes dimensiones según las cuales debe ser entendida, además de la mera dimensión tecnológica, consistente en ser un recurso educativo más, susceptible de ser incluido en los currículos de formación de los profesores (André, 2000). Una, reside en la potencialidad de ser un medio poderoso de promover la comprensión entre sociedades y culturas diferentes y de establecer el diálogo necesario para nuestro tiempo, presuponiendo su igual dignidad; tiene, consecuentemente, una función *hermenéutica* para desempeñar (*idem, ibidem*). Esto no es suficiente todavía, ya que existe una efectiva necesidad de transformar la sociedad; bajo este punto de vista, *crítico* o *político*, subraye el hecho de que la Educación desempeña un importante papel en la transformación de la sociedad y da, por consiguiente, a la EI un sentido práctico-político al reconocer su notable capacidad de cambio de la sociedad, sobre todo mediante la concienciación de todos los que están envueltos en el proceso educativo o son por ello determinados de alguna forma (*idem, ibidem*).

3. Los Centros de Formación

Buscando la concretización de los objetivos filosóficos y pedagógicos enunciados anteriormente, en nuestro Proyecto de ECDH se desarrolla una acción pedagógica y formativa en dos Centros de Formación Continua del Profesorado que fue preparada y llevada a cabo por el autor de este trabajo. Las acciones se desarrollaron en dos instituciones escolares diferentes de dos localidades situadas al norte de Portugal.

Estas iniciativas tienen como principal objetivo difundir la ECDH y el manual *Compass. The Manual on Human Rights Education with Young People* (editado por el Consejo de Europa, en 2002 y que viene siendo traducido a inúmeras lenguas a lo largo de los años posteriores; BRANDER; KEEN; LEMINEUR, 2002), y en el que se utilizan sistemáticamente metodologías de educación no formal.

Cuadro 1. Número y Género del Profesorado en Formación

| | Curso 1 - Profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria – de 1º curso hasta el 12º año de escolaridad (en España toda la Educación Primaria, ESO y Bachillerato) | Curso 2 - Educadores de Infancia y Profesores de 1º curso hasta el 9.º año de escolaridad (en España toda la Educación Infantil y Primaria) | Total |
|---------|--|---|-------|
| Hombres | 4 | 6 | 10 |
| Mujeres | 18 | 7 | 25 |
| Total | 22 | 13 | 35 |

La experiencia docente del profesorado asistente se situaba desde los 2 hasta los 22 años de ejercicio de la profesión.

3.1. Objetivos de los Centros de Formación

Nos propusimos los siguientes objetivos: 1. Reflexionar acerca de la importancia de la ECDH en el mundo actual; 2. Relacionar las cuestiones de los DH con el desenvolvimiento personal y social de los agentes educativos requerido por la Ley de Bases del Sistema Educativo portugués; 3. Desarrollar el conocimiento, las competencias y las actitudes del profesorado en formación hacia los conceptos y actividades de la ECDH; 4. Poner en práctica diversas estrategias y actividades de educación no formal relativas a la ECDH; 5. Familiarizar a los participantes con las perspectivas y actividades de *Compass*.

3.2. Programa

Para conseguir estos objetivos se definió el siguiente programa de trabajo: 1. Breve panorama de la ECDH en Europa y de sus desafíos actuales. La ECDH como una preocupación eminente de la sociedad contemporánea; 2. Análisis de competencias y valores de los formadores comprometidos en la ECDH; 3. Actividades prácticas de dinámica de grupos para promoción y desenvolvimiento de actitudes y competencias relativas a la ECDH incluidas en *Compass*.

A la vez que se desarrolla el tratamiento teórico de los temas programáticos, se realizan diversas actividades prácticas de promoción de valores democráticos y de los DH. Tales son: 1. Todos iguales - Todos diferentes; 2. Historia de Ashique; 3. Salarios diferentes; 4. ¿Tenemos alternativas?; 5. Asuntos domésticos; 6. Campaña electoral; 7. Que todas las voces sean oídas; 8. El camino para la *Equilandia*.

Las actividades desarrolladas se dirigieron a los siguientes temas de la sociedad contemporánea: ciudadanía democrática, globalización, racismo y discriminación, interculturalidad, trabajo infantil, agresión juvenil, violencia doméstica y violencia en general.

De la formación, se obtuvieron los siguientes resultados: 1. Actividades conducidas por el profesorado en formación; 2. Portafolios elaborados sobre los temas de esas actividades; 3. Otros productos originados en el mismo desarrollo de las actividades de la ECDH.

3.3. Instrumentos de la formación

La formación, en la línea de la cooperación en curso entre la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra y el Consejo de Europa, intentaba la promoción y divulgación de *Compass*.

Se han utilizado, además, otros instrumentos, como por ejemplo, un artículo sobre la Educación para la Ciudadanía escrito por el autor del presente trabajo, y una selección de textos destinados a provocar discusiones grupales sobre la esencia de la educación, la ciudadanía democrática y los DH.

3.4. Metodología

La metodología utilizada incluye procedimientos diversos, tales como: 1. Lectura y discusión de textos en grupo; 2. Breves exposiciones teóricas; 3. Actividades prácticas no formales de dinámica de grupos, conducidas sobre todo por los profesores en formación, basadas en el *aprendizaje significativo, cooperativo y participativo*. Estas actividades son conducidas en el presupuesto del *grupo* como un auténtico *sujeto de aprendizaje* y mediante el recurso sistemático a la *discusión y reflexión en grupo*.

Además de las horas de trabajo presencial (25 horas), los asistentes habrán de hacer otras 25 horas de trabajo no presencial para la elaboración de trabajos y materiales.

4. Validación de los Centros de Formación ¹⁰

Los Centros de Formación serán validados por este grupo de profesorado en formación mediante la utilización de un amplio cuestionario, elaborado por la Institución que coordina la formación –el Centro de Formação de Professores de Basto–, del que se utilizarán, para la constitución del *corpus* de análisis, las respuestas dadas a cinco cuestiones abiertas. Las cuestiones se dirigían a sus expectativas respecto a la formación: 1. “Frecuento esta acción de formación para conocer o dominar a”¹¹, al modo como la formación correspondió a sus expectativas: 2. “En qué medida la acción de formación correspondió a mis expectativas prioritarias”, los contenidos de formación que son susceptibles de ser utilizados en su práctica docente: 3. “Algunos contenidos de la acción de formación que piensa utilizar en su trabajo futuro”, los eventuales obstáculos a esa aplicación: 4. “Algunos obstáculos que pudieran impedirle la puesta en práctica de los conocimientos y competencias adquiridos en la acción de formación” y otros comentarios: 5. “Comentarios complementarios”. Las opiniones que fueron recogidas muestran una profunda satisfacción con el tipo de formación recibido, los temas tratados, la forma en cómo estas actividades fueron llevadas a cabo y la pertinencia de las mismas¹².

Los datos obtenidos fueron tratados recurriendo al análisis de contenido desde una perspectiva cualitativa (VALA, 2003). Los objetivos de validación de las respectivas categorías se definieron *a posteriori*, en virtud del cuestionario haber sido elaborado por otra entidad. Así se justifica el hecho de que las unidades de registro correspondientes a un mismo objetivo y a una misma categoría pudieran ser retiradas de varias cuestiones, respetándose siempre la fidelidad y la exigencia de un carácter exhaustivo y exclusivo de las categorías para la respectiva validación interna (*idem, ibidem*).

Las apreciaciones analizadas se subordinan a los siguientes *objetivos*:

- Conocer las expectativas del profesorado en formación relativas a esta formación (Cuestión 1).
- Saber si la formación satisface las expectativas de este colectivo (Cuestiones 2 y 5).
- Saber si estos profesores percibieron en la formación un factor de desarrollo personal, social y profesional (Cuestiones 2 y 5).
- Saber si este colectivo en formación reconoció en la formación efectuada la utilidad y aplicabilidad futura para su práctica pedagógica (Cuestiones 2, 3 y 4).
- Identificar obstáculos percibidos por el profesorado en formación para la aplicabilidad de los contenidos de la acción en la práctica docente (Cuestiones 3 y 4).

Esos objetivos conducirán a la formulación de las correspondientes *categorías de análisis*:

- Expectativas (Cuestión 1).

¹⁰ Otras actividades de formación idénticas que hemos desarrollado posteriormente, pero dirigidas a públicos diferentes, muestran resultados semejantes a los que aquí presentamos. Contamos con poder hacer en próximos trabajos un análisis del material obtenido en la validación de ellas.

¹¹ Esta cuestión se respondió antes de iniciarse la formación; las restantes, al finalizar la misma.

¹² La utilización de estrategias y actividades de educación no formal en estas actividades de formación en valores –El, ECDH– viene revelándose pertinente en otras ocasiones en el cambio que se detectó de actitudes del profesorado en formación. Puede verse –a los efectos del uso de metodologías no formales en el aprendizaje significativo– GONÇALVES, S.; VAZ, J. P.; RAMOS, F. (2003). El cambio de actitudes del Profesorado en formación a través de la formación en El conduce a la resultados idénticos que se pueden ver en RAMOS, F.; VAZ, J.; GONÇALVES, S. (2003) y en VAZ, J.; GONÇALVES, S.; RAMOS, F. (2003).

- Satisfacción de expectativas (Cuestiones 2 y 5).
- Desarrollo personal, social y profesional (Cuestiones 2 y 5).
- Pertinencia de la formación / aplicación futura (Cuestiones 2, 3 y 4).
- Obstáculos y dificultades de aplicabilidad (Cuestiones 3 y 4).

Detectadas las respectivas *unidades de registro*, se integraron en una matriz de reducción de los datos. De su análisis podemos destacar los aspectos que indicamos a continuación.

El análisis consustanciado en la categoría 1 (expectativas) se destina a suministrar elementos de referencia susceptibles de encuadrar indicaciones dadas por unidades de registro correspondientes a las otras categorías. Así, se asume como la fundamentación previa y necesaria a la comprensión de los datos ofrecidos por los profesores en formación en sus apreciaciones de la formación efectuada. De ese análisis se destaca un conjunto de expectativas indicadas por los participantes que se relacionan con: 1. La necesidad de adquirir conocimientos, así como materiales, acerca de los temas específicos de la formación (ciudadanía democrática, derechos humanos y sus cuestiones actuales, educación en valores, formación personal y social y estrategias/ actividades educativas); 2. La necesidad de aprender a dinamizar grupos, poniendo en práctica las técnicas adecuadas; 3. El intercambio y debate de ideas, reflexiones, experiencias; 4. El interés en recibir una formación (en temas específicos y en competencias de relaciones interpersonales) que pueda ser utilizada en su posterior actividad docente cotidiana, en el aula y en la comunidad; 5. El enriquecimiento personal; 6. El interés por la progresión en la carrera adquiriendo la respectiva acreditación.

De la identificación de las expectativas se pasa al análisis de los datos incluidos en la categoría 2 (satisfacción de las expectativas). Los registros obtenidos indican, a través de los juicios emitidos, que las expectativas fueron satisfechas; algunos registros indican incluso la plenitud, el sobrepasar, la superación de las mismas. Entre los motivos enunciados para esa satisfacción se encuentra la organización, coordinación y dinamización, destacándose como relevante el hecho de haber sido envuelto el grupo activamente en los trabajos, y la correspondencia de la formación con los datos anticipados en las expectativas reveladas.

En la medida en que el tema de la formación no se agota en el plano de un mero contenido escolar transmisible y evaluable en el plano objetivo, si no que apunta a la transformación del sujeto de aprendizaje y de su praxis, procuramos analizar la percepción de este último aspecto revelada por el profesorado en formación en la categoría 3 (desarrollo personal, social y profesional), el cual reviste para nosotros una importancia que destaca relativamente sobre las otras. El análisis de los datos nos permite verificar que estos profesores percibieron un cambio en sí mismos, traducido a los tres planos de desarrollo que referimos. De este modo, son señaladas: 1. La adquisición de conocimientos, sea en relación a los contenidos temáticos, y a la dinámica de grupos; 2. La concienciación y el cambio de actitudes relativos a valores / preconceptos, así como la capacidad de actuar consecuentemente; 3. El auto y hetero conocimiento; 4. El desenvolvimiento de capacidades y de competencias (creatividad, espontaneidad, espíritu crítico, presentación, defensa y discusión de ideas / argumentos, relaciones interpersonales, aplicación y desarrollo práctico de educación en valores).

Con la categoría 4 (pertinencia de la formación / aplicación futura), pretendíamos verificar la percepción por parte de los profesores de la utilidad práctica de la formación para su actividad docente. También aquí se señala la satisfacción revelada con los resultados de la formación. La utilidad percibida va

desde la aplicabilidad de los contenidos temáticos y actividades desarrolladas (temperada por la adecuación a las circunstancias concretas de la acción) hasta la de las técnicas de dinámica de grupo aprendidas, sobre todo en la perspectiva de su capacidad de promoción de valores, de desarrollo personal y social de los alumnos, su espíritu crítico, sentido de responsabilidad, competencias interpersonales e intelectuales y compartir experiencias.

Finalmente, nos hemos interesado por verificar si, y en qué medida, los profesores percibían dificultades en la transferencia de la formación adquirida para su actividad práctica. Así, en la categoría 5 (obstáculos y dificultades de aplicabilidad) se han registrado las respectivas percepciones del profesorado en formación. Sus unidades de registro son concordantes con los datos obtenidos en la categoría anterior y se centran sobre todo en aspectos de naturaleza externa a las propuestas formativas presentadas y susceptibles de ser superados mediante la autonomía e imaginación / creatividad de los profesores y las respectivas instituciones de trabajo. De ellas, hemos de resaltar la indicación de: 1. Falta de recursos, de instalaciones y de tiempo; 2. Incomprensión y falta de apoyo por parte de instancias superiores; 3. Extensión de los programas y rigidez de currículos; 4. Organización de las actividades lectivas; 5. Resistencia por parte de miembros de la Comunidad Educativa y de la comunidad en general; 6. Mentalidades y prejuicios; 7. Falta de conocimientos por parte de los alumnos; 8. La imposibilidad en aplicar algunos temas / actividades en virtud de circunstancias específicas de algunos alumnos / grupos de alumnos.

5. Conclusión

Concluimos afirmando que la formación continua de profesores que envuelve la experiencia previa y cotidiana de las personas, la utilización de su participación y autonomía, que recurre a sus emociones / sentimientos / expresión personal y compromiso, así como a su interacción personal, se revela en esta experiencia como muy gratificante y útil. Para alcanzar este resultado, resultó particularmente importante el recurrir a metodologías de educación no formal.

Esta actuación permitió a los profesores el desarrollo de características personales y sociales que se supone que les deben ayudar a su desarrollo / al desarrollo de sus alumnos. Al mismo tiempo, les ha producido una satisfacción considerable con la formación. Estas son condiciones deseables y necesarias para una mejor realización personal y profesional del profesorado.

La aplicación de estos mismos procesos en la formación inicial de profesores y educadores es, en general, una posibilidad digna de ser considerada en los contextos educativos formales, en la medida en que también se revela capaz de producir los mismos efectos en los niños y en los jóvenes, hecho que podemos comprobar ya a través de otras iniciativas similares que promovimos con anterioridad y que serán objeto de otros trabajos.

Bibliografía

ANDRÉ, J. M. (2000). Pluralidade de Crenças e Diferença de Culturas: dos fundamentos filosóficos do Ecumenismo aos princípios actuais de uma educação intercultural. /n BORGES, A.; PITA, A. P.; ANDRÉ, J. M. (Coord.). *Diálogo e Tempo. Ars interpretandi*. Vol. II, pp. 451-500, seções I e III. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

- Publicado posteriormente en ANDRÉ, J. M. (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens em tempos de Globalização*, pp. 15-64. Coimbra: Ariadne Editora.
- BRANDER, P.; KEEN, E.; LEMINEUR, M.-L. (Eds.) (2002). *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- CABRERA RODRÍGUEZ, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. In Soriano Ayala, E. (Coord.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Pp. 83-130. Madrid: Editorial La Muralla S. A.
- CHANGEUX, J.-P. (Dir.) (1999). *Uma mesma Ética para todos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- GONÇALVES, S.; VAZ, J. P.; RAMOS, F. (2003). Changing stereotypes about minorities: The impact of self-reflective practices on teacher trainees' social representations. In LASONEN, J.; LESTINEN, L. (ed.). *Unesco Conference on Intercultural Education. Teaching and Learning for Intercultural Understanding, Human Rights and a Culture of Peace. Conference Proceedings*. Jyväskylä: University of Jyväskylä/Institute for Educational Research - University of Jyväskylä/Unesco/Jyväskylä Congresses.
- NOGUEIRA, C.; SILVA, I. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- PEROTTI, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: SCOPREM.
- POSTMAN, N. (2002). *O Fim da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- RAMOS, F. S. (2010). Lançando a Ponte: Os Direitos do Homem e o Dever de Memória. In RAMOS, F. S. (Coord.). *Lançando Pontes para a Interculturalidade*, pp. 255-287. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- _____ (2009). Educação para a Cidadania e Direitos do Homem. In ORTIZ MOLINA, M.º A. (2009) (Coord.), *Investigación en Educación y Derechos Humanos*, pp. 47-60. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- _____ (2005). Educação para os Direitos Humanos. Notas de um Projecto. In ORTIZ MOLINA, M.º A.; OCAÑA FERNÁNDEZ, A. (Coords.) (2005). *La Música y los Derechos del Niño*, pp. 19-26. Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.
- _____ (2003). Intersubjectivity and interculturality: A philosophical approach. In LASONEN, J.; LESTINEN, L. (Ed.). *Unesco Conference on Intercultural Education. Teaching and Learning for Intercultural Understanding, Human Rights and a Culture of Peace. Conference Proceedings*. Jyväskylä: University of Jyväskylä/Institute for Educational Research - University of Jyväskylä/Unesco/Jyväskylä Congresses.
- RAMOS, F.; VAZ, J.; GONÇALVES, S. (2003). Importância da Educação Multicultural na formação de Professores. Revisão de estudos. In *Colectânea de Comunicações/ 2002*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- ROCHA, F. (1985). "Educação para os Direitos Humanos". In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIX, pp. 81-108.
- SANTOS, B. de S. (1997). "Por uma concepção multicultural de direitos humanos". In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, pp.11-32.
- SIBONY, D. (1997). *Le "racisme", une haine identitaire*. Paris : Christian Bourgois éditeur.
- VALA, J. (2003). A Análise de Conteúdo. In SILVA, A. S. & PINTO, J. M. (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 101-128. 12.º edição Porto: Edições Afrontamento.
- VAZ, J.; GONÇALVES, S.; RAMOS, F. (2003). Impacto da formação em Educação Multicultural na mudança de percepções e de atitudes de Professores. In *Colectânea de Comunicações/2002*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- VICENTE, J. N.; LOURENÇO, J. V. (1993). *Do vivido ao pensado. Introdução à Filosofia, 10.º ano*. Porto: Porto Editora.