

# Educar dende e para os dereitos humanos

Partindo da consideración da Declaración Universal dos Dereitos Humanos como a construción socio-cultural máis importante do ser humano, non só do século que finaliza senón de toda a súa historia, o autor deste traballo, e coordinador monográfico, analiza primeiro o soporte conceptual dos dereitos humanos –sinalando a dignidade, o seu carácter de proceso, e a súa estreita conexión cos conceptos de paz, democracia e desenvolvemento como elementos sobranceiros–; para logo analizar os principios didácticos e as súas implicacións organizativas da súa abordaxe educativa.

XESÚS R. JARES  
EDUCADORES POLA PAZ  
NOVA ESCOLA GALEGA

O recente cincuenta aniversario da proclamación da Declaración Universal dos Dereitos Humanos, aprobada pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas o dez de decembro de 1948, e a asimetría cada vez maior entre os avances tecnolóxicos e os sociais, en detrimento destes últimos, fan aínda máis evidente e necesario entronizar o articulado da Declaración Universal –e os Pactos, Convenios e Declaracións que a desenvolven–, como o reto fundamental co que se atopa a humanidade no futuro inmediato. O acervo cultural, social, económico e político alí contidos, son de tal importancia para o progreso da humanización que, aínda admitindo certas críticas que se lle teñen feito e sen ánimo de crear un novo mito ou relixión laica, probablemente esteamos diante da construción socio-cultural máis importante do ser humano, non só do século que finaliza senón de toda a súa historia. Porque, a diferenza dos antecedentes inmediatos e directos da Declaración Universal, as Declaracións de indepen-

dencia norteamericanas de 1776 e 1789 e a Declaración dos Dereitos do Home e do Cidadán da revolución francesa de 1789, a sinatura da Declaración supón un feito absolutamente novidoso na historia da humanidade por dous motivos esenciais. En primeiro lugar polo seu carácter universal, xa que non se trata duns dereitos para os cidadáns dun determinado país, senón para todo ser humano sen ningún tipo de distinción (neste sentido a Declaración convértenos indirectamente en cidadáns do mundo), e, en segundo, porque se acorda un catálogo de dereitos e valores desde os que se debe rexer a convivencia dentro e entre estados. Catálogo que constitúe, como dicimos, o consenso de valores máis grande endexamais conseguido.

Para que todas e todos poidamos disfrutar dos dereitos, a educación é chamada a xogar novamente un papel fundamental. En efecto, desde o mesmo momento da aprobación da Declaración Universal xa se produce a resposta educativa. Dunha banda porque o dereito á educación forma parte do propio



© Manuel G. Vicente

articulado da Declaración (Artigo 26); doutra, porque como se recolle no Preámbulo, a implantación dos dereitos humanos queda ligada á intervención da educación. Neste sentido, certas posicións, de onte como de hoxe, volven a caer, interesada ou inxenuamente, no "utopismo pedagóxico" da primeira onda da educación para a paz que representa o movemento da Escola Nova (Jares, 1991:33-37). Sen embargo, aínda recoñecendo o papel esencial da educación, a vixencia dos dereitos humanos librase noutros espazos sociais, principalmente os políticos e económicos, tal como a historia nos ten ensinado. Por conseguinte, o papel da educación non pode caer nin no utopismo pedagóxico inxenuo de comezos de século, feito desde o convencemento de que a través da educación desaparecerán todos os males do planeta, nin deixarse utilizar polo uso perverso, cada vez máis frecuente na clase política, que intenta trasladar á educación todos aqueles problemas que teñen a súa resolución noutros ámbitos.

## I. O soporte conceptual

Ao longo do seu desenvolvemento histórico, a Declaración

converteuse no grande instrumento mobilizador da educación para os dereitos humanos, tanto pola súa bagaxe educativa como pola intencionalidade das Nacións Unidas de querer convertela nun instrumento pedagóxico de concienciación "verdadeiramente popular e universal", aspectos que, desgraciadamente, cincuenta anos despois aínda están por se cumprir. Vexamos, pois, os significados do concepto de dereitos humanos, en tanto en canto o escenario que sobre o mesmo deseñemos condicionará en parte as estratexias didácticas e organizativas. Por problemas de espazo ímonos centrar no que consideramos son as tres ideas fundamentais (Cfr. Jares, 1998, Capítulo I). A primeira ten que ver coa centralidade do concepto de dereitos humanos: a **dignidade**, que é, antes que calquera formulación xurídica ou política, unha condición ou cualidade moral inherente a todo ser humano sen ningún tipo de distinción, sexan éstas por razóns económicas, físicas, culturais, raciais, sexuais, etc. Dignidade que se sitúa entre dúas cualidades esenciais: a **liberdade** e a plena **igualdade** de todos os seres humanos. Nesta dirección podemos dicir que a Declaración

promove un conxunto de valores, principios e normas de convivencia que deben conformar esa dignidade humana e a vida en sociedade, ao mesmo tempo que rexeita aqueles que lles sexan contrarios. Fan referencia, noutras palabras, aos mínimos nos que se debe asentar a dignidade e a convivencia, o "mínimo inescusable de xustiza e humanidade" (Tulián, 1991:114).

En segundo lugar, debemos entender os **dereitos humanos como un proceso**, e, consecuentemente, como unha **noción construída historicamente**. En efecto, a noción de dereitos humanos non é un feito aillado, recente ou azaroso senón que forma parte dun proceso que se foi xestando en diferentes períodos históricos (Cassese, 1993; Levin, 1981). Como sinala R. Cassin (1974), Premio Nobel da paz en 1968 precisamente polo seu labor na Comisión redactora da Declaración, unha das características do concepto de dereitos humanos é a constante expansión tanto da idea como do seu contido. Así, o propio articulado da Declaración foise completando posteriormente con outras Declaracións, Convenios, etc., tendo especial relevo os Pactos internacionais aprobados en 1996: o Pacto Internacional de dereitos económicos, sociais e culturais e o Pacto internacional de dereitos civís e políticos. Estes dous Pactos xunto coa Declaración Universal forman unha unidade conceptual, política e social que se deu en chamar **Acta de Dereitos Humanos**. Desde esta perspectiva entendemos os dereitos humanos como un proceso, no cal o seu alcance e significado non están nin poden estar pechados; así por exemplo, cando aínda non están plenamente recoñecidos os denominados dereitos da terceira xeración —non existe unanimidade á hora de precisar os dereitos que integran esta terceira xeración. Tradicionalmente fábase de catro tipos: o dereito á paz, ao desenvolvemento, ao patrimonio común da humanidade e a un medio ambien-

te san. A estes catro fóronse engadindo outros como o dereito á protección das minorías, o dereito á libre determinación dos pobos e os dereitos das mulleres—, xa se fala de dereitos de cuarta xeración concernentes a novas realidades como, entre outras, as consecuencias da investigación xenética. Como expresara N. Bobbio, “a Declaración Universal é só o principio dun longo proceso, do que non podemos ver aínda a realización última” (1982:136).

En terceiro lugar, queremos finalizar este punto lembrando as estreitas conexións conceptuais dos dereitos humanos cos de paz, democracia e desenvolvemento. Ditos conceptos poden ser susceptibles de análise por separado pero en rigor están tan intimamente ligados entre si que o exame dun lévanos inexorablemente ao dos outros tres, en tanto en canto son conceptos interdependentes. Relación que deberá terse en conta igualmente tanto na acción social e política como no traballo didáctico. Por isto cando dicimos educación para os dereitos humanos, presupón falar tamén de educación para a paz, para a democracia e para o desenvolvemento. Os dereitos humanos “enxendran a necesidade da paz” (Fortat e Lintanf,

1989:23), e viceversa, para que se dea unha situación de paz teñen que cumprirse os dereitos humanos. Dereitos humanos e democracia son distintas expresións dun mesmo universo conceptual e valorativo, de tal forma que non pode haber democracia sen dereitos humanos e viceversa; “a democracia supón a validez xurídica dos dereitos humanos e tamén a división de poderes... a división de poderes e a democracia teñen o seu arranque na idea dos dereitos humanos e nela desembocan” (Kriele, 1982:42-43). A concepción ampla de desenvolvemento, que conleva non limitarse ás súas vertentes económicas, lévanos á idea de dignidade e con ela ao concepto de dereitos humanos; por outro lado, tal como se puxera de manifesto no debate de elaboración do texto da Declaración, “sen unha alimentación suficiente, sen casa e abrigo, sen medios para acceder á cultura, sen protección diante da enfermidade, a anciandade, a xubilación ou o desemprego, é pura hipocresía dicir a unha persoa que é libre” (Cortina, 1994:105).

## II. Principios didácticos

Desde a concepción da educación para os dereitos humanos

como un proceso educativo continuo e permanente, asentado no concepto amplo e procesual de dereitos humanos—como tal ligada ao desenvolvemento, á paz e á democracia— así como na perspectiva positiva do conflito, e que pretende desenvolver a noción dunha cultura dos dereitos que ten como finalidade a defensa da dignidade humana, a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a xustiza, a democracia e a paz, as estratexias didácticas para operativizala deben estar inspiradas nos seguintes principios (Jares,1998):

### 1. Vivir os dereitos humanos.

Podemos dicir que este é o principio didáctico que máis se resalta na historia desta dimensión educativa. A idea é á vez clara como complexa: máis que reflexionar sobre os dereitos humanos trátase de vivilos no centro. Vivencia que extendemos a todos os ámbitos da acción educativa: metodoloxía, organización, contidos, etc. “A base da educación atópase na vida diaria da escola, onde os alumnos convenientemente dirixidos poden aprender a pensar con sinceridade e fundamento, a enxuzar as normas da sociedade na que viven e a asumir deberes e responsabilidades cara aos seus compañeiros de estudo, as súas familias, a comunidade na que viven e, máis adiante, na sociedade mundial” (Unesco, 1969:17). Este principio implica, entre outras cousas, considerar nos feitos cotiáns que se producen no centro educativo e no seu entorno como elementos didácticos de primeira magnitude, tanto na súa acepción de medio e obxecto de aprendizaxe. É máis, para que este sexa significativo, cómpre que se produza unha relación continua entre a multiplicidade de significados dos dereitos humanos e as circunstancias vitais cotiáns. Un exemplo deste principio son os estudos de casos tomados da vida real do propio alumnado, do centro e/ou do entorno, semellantes ao que presentamos no Cadro 1.



## CADRO 1 Estudio de casos: Conflictos no recreo

Xabier é Profesor de Matemáticas nun centro de Secundaria. O outro día cando estaba de vixilancia no recreo, achegáronse varios alumnos de 1º para transmitirle as súas queixas diante do comportamento dos alumnos de 3º. Estes, desde un tempo a esta parte están a meterse con eles cando están a xogar ao futbito, quitándolles o balón, ríndose deles, dándolles balonazos, ameazándoos ou simplemente non os deixando xogar na única pista que hai para practicar tal deporte. Segundo os alumnos de 1º levan padecendo esta situación desde hai máis dun mes. Falaron coa súa titora pero todo segue igual. A última vez que o fixeron díxolles que os problemas do recreo e do patio, das entradas e saídas así como das horas mortas non eran da súa incumbencia. Ademais, que era un tema sen importancia e que debían de arranxalo entre eles, e, senón que falasen coa Directora ou Xefe de estudos. Esta posibilidade non a realizaron por medo ás ameazas que recibiron. Ante isto, Xabier decidiu tomar cartas no asunto asesorándose primeiro da veracidade da acusación. Para iso falou cos diversos alumnos de 1º e outros cursos, os que lle corroboraron os feitos; incluso semellaba desprenderse unha certa zona incontrolada, ou mellor dito, controlada polos maiores en torno á zona da pista de futbito. Varios de 3º tamén corroboraron a acusación, se ben a maioría o negaba acusando aos de 1º de ser uns delatores e "uns lambidos que semellan que aínda están na escola". Ante esta situación Xabier decidiu informar á Directora do centro.

### Análise:

1. Identifica a estrutura do conflito.
2. ¿Que opinión che merece a actitude do alumnado de 1º que vai falar con Xabier?
3. ¿Existe intimidación e acoso por parte do alumnado de 3º cara aos de 1º?
4. ¿Que razóns cres que interveñen para adoptar a postura dos de 3º?
5. ¿Como ves o papel do profesorado que intervén aquí, concretamente a titora de 1º e Xabier?
6. ¿Como actuarías ti se foses un deles? ¿E se foses o director ou directora?
7. ¿Como solucionarías este conflito?

Fonte: Jares, 1998.

### 2. Educar para os dereitos humanos é unha educación "desde" e "para" a acción.

Tal como se recolle na Recomendación de 1974, a educación para os dereitos humanos como parte da educación para a paz é unha educación "desde" e "para" a acción. Dito en negativo, non hai educación para a paz e os dereitos humanos se non hai acción práctica (Haavelsrud, 1976). E iso tanto no que atinxe ao noso papel como educadores-cidadáns, como no referente ao noso traballo co alumnado. Para o primeiro presupón unha invitación para reflexionar sobre os nosos comportamentos, actitudes e compromisos, sabendo que canto máis curta é a distancia entre o que dicimos e que facemos, entre o currículo explícito e o oculto, máis eficaz será o noso labor. Para o segundo, lonxe de buscar a pasividade, tranquilidade, a non acción, etc., debemos dirixir a nosa acción cara á formación de persoas activas e combativas (Fortat y Lintanf, 1989:19).

### 3. Educar para os dereitos humanos presupón presentar unha visión da realidade cambiante e susceptible de transformación.

Ligada ao principio da acción, temos que incidir na idea de que a realidade non é estable nin definitiva, senón cambiante e provisoria. Por conseguinte que podemos construír outro tipo de relacións sociais. Dito en palabras de M. Sarup, "A finalidade do currículo crítico é o reverso da do currículo tradicional; este último tende a "naturalizar" os acontecementos; aquel intenta obrigar ao alumno a que cuestione as actitudes e comportamentos que considera "naturais". O currículo crítico ofrece unha visión da realidade como un proceso cambiante e discontinuo, os seus axentes son os seres humanos, os cales, por tanto, están en condicións de levar a cabo a súa transformación. A función do currículo non é "reflexir" unha realidade fixa, senón reflexionar sobre a realidade social; é demostrar que o coñecemento e os feitos sociais son

productos históricos e, en consecuencia, que puideron ter sido diferentes (e que poden serlo aínda)" (1990:217). Así, por exemplo, se ben a educación para os dereitos humanos presupón, entre outras cousas, a presentación das súas violacións, tampouco é menos certo que debemos suscitar a posibilidade da acción como medio para transformar esa realidade perversa, que en moitos casos foi posible.

### 4. Preferencia polos enfoques globalizadores e interdisciplinares.

Tanto desde o punto de vista conceptual no que se fundamentan os dereitos humanos como desde o punto de vista didáctico, a educación para os dereitos humanos esixe enfoques globais e interdisciplinares, a través dos cales se poida aprender a complexidade da temática que nos ocupa. Desde as primeiras formulacións, este principio forma parte tamén das propostas didácticas da educación para os dereitos humanos. Na actualidade, recoñecido como **contido transver-**

sal do currículo, a educación para os dereitos humanos, como a transversalidade no seu conxunto, debe servir de elemento integrador que rache cos compartimentos estancos das asignaturas. Desde esta perspectiva, "teñen que incorporarse á programación de cada profesor para cultivalos nas actividades específicas e nos métodos xerais da súa especialidade, ampliando o sentido educativo desta. En certos casos, será preciso decidir actividades especialmente dirixidas a estes obxectivos transversais do currículo, pero é conveniente que formen parte dunha filosofía educativa e dunha metodoloxía que impregne toda a actividade" (Gimeno, 1992:325). Dito doutra forma, os temas transversais introducen novos contidos no currículo, pero sobre todo reformulan e reintegran os existentes desde un novo enfoque integrador e interdisciplinar (Cfr. Torres, 1994).

## 5. Coherencia entre os fins e os medios a empregar.

Enfatizado desde a ideoloxía nonviolenta como un aspecto central da mesma e asumido pola educación para a paz e os dereitos humanos, este principio resalta a necesidade da coherencia entre

aquelo que se pretende acadar e os medios a empregar. Fronte á cultura dominante do "todo vale", do fin que xustifica os medios, este principio afirma que a elección destes non é unha cuestión secundaria, senón que se sitúa ao mesmo nivel que os fins. Como dicía Gandhi "a fin está nos medios como a árbore na semente". Por conseguinte, "trátase de buscar e poñer en práctica medios que sexan homoxéneos, coherentes coa fin perseguida" (Muller, 1983:26). No plano pedagóxico, ademais, non só por unha cuestión de coherencia ética senón tamén porque a forma de aprender, os medios a empregar son fonte en si mesma de aprendizaxe e, por conseguinte, non poden estar disociados daqueles que se quere aprender. É máis, estamos persuadidos de que a aprendizaxe de valores ten que ver máis coas formas de aprender e as estruturas organizativas que cos contidos ou finalidades educativas marcadas. De aquí que se faga fincapé no uso de métodos dialóxicos e experienciais, tal como desenvolvemos no punto seguinte, mediante os cales non só se acadarán determinados obxectivos no sentido clásico senón que, como dicimos, aprenderanse outros ligados

ao propio proceso de aprender. As estratexias e técnicas didácticas que acompañan e concretan este enfoque fomentarán lóxicamente a participación do alumnado, a cooperación, o traballo en equipo, a empatía, o respecto, etc.

## 6. Combinación de enfoques cognoscitivos e afectivos.

É un dos principios didácticos que máis se ten resaltado nesta tradición educativa desde os anos setenta. En efecto, desde esa década comprobouse que a vertente intelectual do proceso de ensino-aprendizaxe non se pode separar da súa compoñente afectiva e experiencial; ambos procesos van unidos e ambos procesos son necesarios para interiorizar os valores dunha educación para a paz e os dereitos humanos. Por iso debemos ser críticos coas formulacións que só mencionan a información: "A información é esencial, pero é só un primeiro paso" (Classen-Bauer, 1979:187). Á información cómpre engadirle os afectos, percepcións, sentimentos e sensacións das experiencias vitais do alumnado, o que leva consigo a análise das mesmas para despois comparalas co mundo circundante. En palabras de J. A. Marina, "parece, pois, que as intuicións morais do neno atópanse unidas á comprensión dos sentimentos. Un neno que non reconece a aflicción doutra persoa, que non é capaz de poñerse no seu lugar, tampouco comprenderá que a acción que a ten provocado é mala" (1995: 26). Dito doutro xeito, "desenvolvemento conxunto da intuición e do intelecto encamiñado a desenvolver nos alumnos unha máis plena comprensión tanto de si mesmos como dos demais, mediante a combinación de experiencias reais (por oposición ao estudio "clásico") e da análise" (Unesco, 1983b:105). A conxunción destes dous elementos é o que define o denominado **método socioafectivo** e no que se concreta este principio didáctico (Jares, 1991; 1992b; 1998).



© Manuel G. Vicente



© Manuel G. Vicente

### 7. Importancia do ambiente e organización da escola: a organización democrática do centro.

Sen dúbida é a educación para os dereitos humanos o compoñente da educación para a paz que máis resalta este principio. "Ao igual que no primeiro ensino, a organización, espírito e ambiente do colexio son, no segundo ensino, compoñentes fundamentais da educación en materia de dereitos humanos. Os principios dos dereitos humanos deben reflectirse, igualmente, en todas as actividades da vida cotidiá do colexio así como nas relacións entre profesores, entre alumnos e entre membros de ambos grupos" (Unesco, 1969:57). Dada a importancia que lle concedemos a esta cuestión desenvolvémola con algo máis de detalle no seguinte punto.

### III. As implicacións organizativas

As tres implicacións organizativas que, tanto no traballo de aula como de centro, entendemos de

vital importancia para levar á práctica a educación para os dereitos humanos son:

#### 1. A creación dun grupo de mutuo apoio e confianza.

A cabalo entre os aspectos organizativos, metodolóxicos e interactivos, parécenos unha concreción fundamental do traballo de educar e educármonos nos valores da paz e os dereitos humanos, e que a nosa práctica profesional en diferentes niveis educativos nolo ten confirmado día a día, curso a curso. Outorgámoslle tanta importancia a este requisito que *consideramos absolutamente imprescindible, sexa cal sexa o nivel educativo ou a materia a impartir, que deseñemos unha estratexia tendente a xerar na aula, como no centro, un clima de seguridade, de confianza, de mutuo apoio, etc.* E iso non só por motivos éticos ou morais, que o son e en si mesmos constitúen razóns máis que suficientes, senón tamén porque o traballo didáctico nestas situacións é máis agradable para

todos/as e, en terceiro lugar, soe producir mellores resultados académicos. Como expresara H. Franta, a creación dun clima positivo "é un factor fundamental para o éxito de calquera organización social" (1985:7). Entre as **estratexias básicas** que utilizamos para operativizar unha comunidade de apoio e confianza están:

En primeiro lugar, a **propia actitude do profesorado**. Cómpre imbuírse da importancia desta responsabilidade e ser conscientes do papel que, como profesionais da educación, temos que xogar.

Os **xogos cooperativos e dinámicas de afirmación, confianza e comunicación**. Sen dúbida ocupan un papel fundamental neste cometido, e tamén, a teor dos resultados que estamos obtendo durante os últimos quince anos, fan que sigamos mantendo a expresión da "maxia dos xogos cooperativos" (Jares, 1989 e 1992a)

As técnicas cooperativas de xestión, nomeadamente as **assembleas, as Bibliotecas de aula e centro e os**

**Planos de traballo.** As tres técnicas freinetianas, intentan potenciar a autonomía, a cooperación e a corresponsabilidade tanto na toma de decisións como en todos aqueles aspectos que afectan á vida da aula. Neste sentido, considero que é necesario recuperar as propostas e técnicas de traballo dos grandes pedagogos renovadores, lamentable e significativamente esquecidos, como é o caso de Célestin Freinet (Cfr., entre outros, AA.VV., 1996 e Freinet, 1997).

**Dinámicas de grupo** como vía de sensibilización sobre o sistema de relacións na aula e centro, así como sobre os contidos dos temas transversais. Entre estes contidos as relacións interpersonais ocupan un lugar preferente, converténdose en medio e fin do proceso de ensino-aprendizaxe, tanto no traballo cotián nas diferentes áreas como no labor das titorías.

## 2. A organización democrática do centro escolar.

Como dixemos, un proxecto educativo de Educación para a Paz e os Dereitos Humanos necesariamente implica unha democratización das estruturas escolares. É iso tanto polo propio concepto de paz positiva no que se asenta como polas implicacións organizativas dos dereitos humanos. Desde a Educación para a paz e os Dereitos

Humanos, tense insistido na necesidade de buscar a coherencia entre os fins e os medios a empregar, neste caso, entre a finalidade de formar persoas democráticas e comprometidas coa democracia e os medios e estruturas a construír para acadar ditos fins. Neste sentido, **se queremos que a escola forme a persoas democráticas e participativas, ela mesma ten que estar organizada desde esos presupostos.** Por iso, a búsqueda dunha sociedade plenamente democrática, require non só que o sistema educativo fomente unha actitude libre e participativa para a vida social futura ou de adultos, senón que, tal como teñen insistido diversos autores, desde os clásicos (Dewey, Freinet, etc.) aos máis recentes (Escudero Muñoz, 1994:53; Fernández Enguita, 1992:59; Fortat e Lintanf, 1989; Massarenti, 1984; Pérez Gómez, 1998; Torres, 1994:44; Tuvilla, 1990; ...), o propio sistema educativo debe articularse baixo os principios nos que di fundamentarse.

No medio escolar, como no plano social e político, a aprendizaxe da cidadanía e a formación para a democracia, revela unha clara contradición entre o que se estipula (currículo legal), e o que se practica nos centros (currículo en acción). É máis, cando se está a falar de "fracaso escolar" soe referir-

se en exclusiva aos coñecementos de tipo conceptual pero en cambio esquécese totalmente todo o referente a aprendizaxe das actitudes e valores, e, particularmente, ás que fan referencia á aprendizaxe da cidadanía. Neste ámbito estamos firmemente persuadidos de que o fracaso escolar é aínda maior. E non só pola responsabilidade que no mesmo ten o sistema educativo, senón tamén polo contorno social no que vivimos onde cada vez son máis escasos os espazos para exercer o dereito á cidadanía, a unha auténtica convivencia de paz, deslizando-nos cara a un sistema de democracia formal mercantilizada e televisada, dominada polos grandes trusts económicos. Neste escenario máis que cidadáns se nos quere converter en meros espectadores-clientes, substituíndo o vivir polo consumir, o decidir polo delegar.

De forma sintética podemos dicir que unha organización democrática preocupada por ser en si mesma fonte de irradiación de valores democráticos debe reflexionar e autoavaliarse de forma continua sobre os seguintes aspectos. En primeiro lugar, sobre a forma en que se exerce o poder, e, asociado a el, a **toma de decisións**. En segundo lugar, non podemos esquecer que o poder e a súa incidencia na organización pode estar matizado ou "cruzado" por outras variables como son o sexo, clase social, raza, etc. Neste sentido, a construción "dunha cultura participativa require fomentar a participación dos grupos menos influentes —alumnos, pais de baixo nivel cultural, mulleres, ...—" (San Fabián, 1992:113). Como expresou Bernstein en relación ao alumnado e que nós extendemos ao conxunto dos sectores do centro escolar, "¿cal é a voz á que se lle presta atención?, ¿quen fala?, ¿quen é chamado por esta voz?, ¿para quen é familiar?" (Bernstein, 1990:126).

En terceiro lugar, aparece un requisito imprescindible en todo funcionamento democrático: a **participación**. Como sinala Santos



© Manuel G. Vicente

Guerra (1994:5), "a participación é o principio básico da democracia. Participación que non pode reducirse ao instante do voto, senón que esixe o diálogo permanente, o debate aberto, o control das decisións e a capacidade de crítica efectiva". A cultura democrática asentada nos dereitos humanos require que o propio centro debe impulsar, en todos os sectores da comunidade educativa, a **participación como valor social**. Para iso, ademais de activar a participación interna, o centro debe integrarse e participar nos asuntos da comunidade na que está situado. Por conseguinte, a participación, tanto na súa dimensión de xestión como na súa dimensión educativa, é **un dereito e unha necesidade do proceso educativo institucional escolar**.

En cuarto lugar, o dereito a disidencia. Unha característica da sociedade en xeral así como do sistema educativo en particular, é o fomento da **aprendizaxe da obediencia e o conformismo**. Como sinalara Stenhouse, "os profesores, ao igual que os estudantes, son presionados cara ao conformismo marcado polas expectativas institucionais ..." (1987:79). Sen embargo, desde a perspectiva crítica da educación para a paz e os dereitos humanos, tense cuestionado esta situación nun dobre sentido. Dunha banda, combatendo o conformismo como un valor diametralmente oposto a unha cultura democrática. Doutra, fomentando no alumnado a súa autonomía e capacidade crítica que pode levar a posicións de disidencia coa nosa propia forma de educar. Respetar e saber encaixar dentro da vida do centro o dereito a disentir, tanto do alumnado como do profesorado, —que nada ten que ver coa falta de respecto—, é un principio básico no seu funcionamento democrático.

### 3. O afrontamento nonviolento dos conflitos.

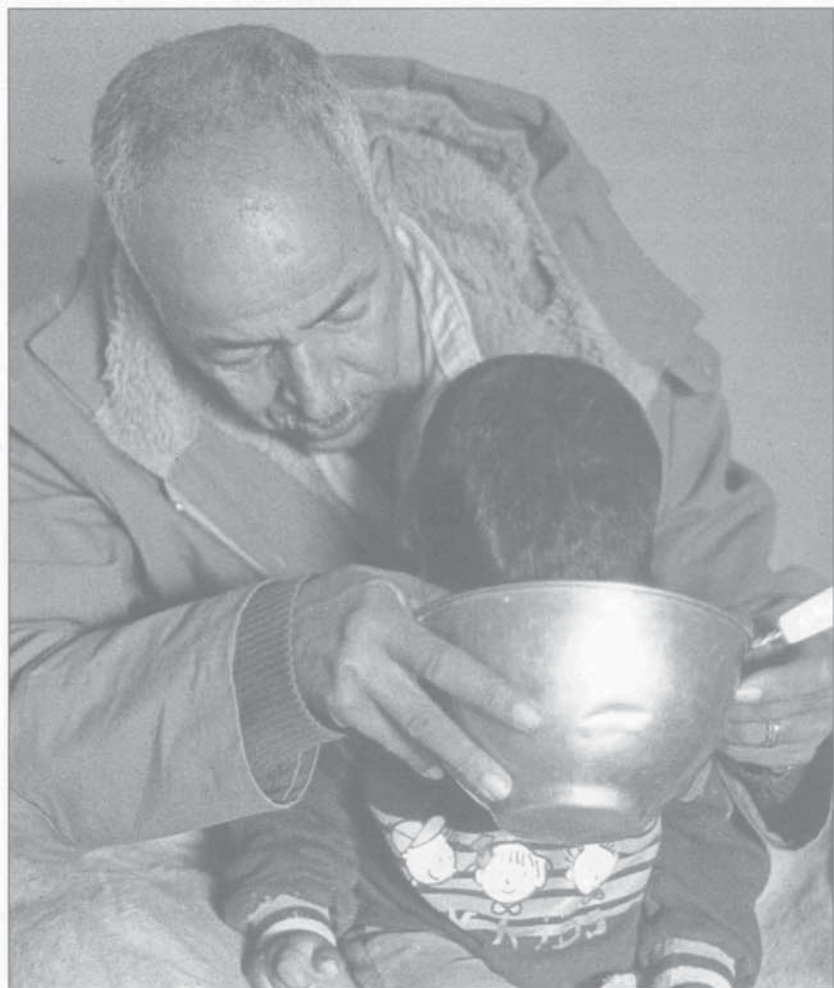
Fronte ás concepcións "técnicas" que ven o funcionamento organizativo como incompatible co conflito, debemos situalo e anali-

zalo "desde" e "para" un contexto de conflito. En consecuencia, a aposta pola organización democrática non debe levarnos a posturas idílicas, alonxadas da realidade, que poidan asociar a unha ausencia de tensións, conflitos e contradicións. Pola contra, non podemos esquecer a natureza conflictiva da escola; as súas dinámicas micropolíticas, ascendentes e descendentes (Ball, 1989; 1990); así como o choque de culturas curriculares e organizativas que se dan no sistema educativo. É máis, desde a educación para a paz e os dereitos humanos tamén nos interesa a utilización de estratexias nonviolentas de resolución de conflitos como medio para buscar con iso a plena democratización das estruturas organizativas dos centros escolares e a emancipación dos que nela actúan, en oposición tanto aos que se obstinan en negar os conflitos,

aos que os utilizan con fins particulares e de control ou aos que interveñen cun único afán de mellorar o funcionamento do grupo e as subxectividadeas interpersonais.

Os **obxectivos** básicos que deben formar parte dun programa de intervención sobre o conflito son:

- Tomar conciencia da realidade do conflito en todas as esferas ou ámbitos da vida e non necesariamente negativo en si mesmo.
- Identificar os diferentes tipos de conflitos que se poden producir nun centro escolar.
- Xerar actitudes positivas cara ao conflito e a súa resolución nonviolenta.
- Favorecer e adquirir destrezas na resolución nonviolenta de conflitos.
- Impulsar actitudes contrarias ao uso da violencia como xeito de resolución dun conflito.



© Manuel G. Vicente



## Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1996): "Celestín Freinet". *Revista Galega de Educación*, nº 26, abril-xuño, pp.5-46.
- BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-MEC.
- BALL, S.J. (1990): "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas". En AA.VV.: *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Actas. Barcelona, Areas y Dtos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña, pp. 129-145.
- BOBBIO, N. (1982): *El Problema de la guerra y las vías de la paz*. Barcelona, Gedisa.
- CASSESE, A. (1993): *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo*. Barcelona, Ariel.
- CASSIN, R. (1974): "Les droits de l'homme". *Recueil des cours de l'Académie de Droit International de La Haye*. Vol. 140.
- CLASSEN-BAUER, I. (1979): "Educación para la comprensión internacional". *Perpectivas*. Vol. IX, nº 1 2.
- CORTINA, A. (1994): *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.
- ESCODERO MUÑOZ, J.M. (1994): "La escuela como comunidad crítica al servicio de los valores de una sociedad democrática". *Kikiriki*, nº 31-32, Dic.93-mayo,94, pp.47-58.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona, Paidós.
- FORTAT, R. e LINTANF, L. (1989): *Education aux droits de l'homme*. Lyon, Chronique Sociale.
- FRANTA, H. (1985): *Interazione educativa. Teoría e pratica*. Roma, LAS.
- FREINET, C. (1997): *Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Vigo, Xerais.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1992): "Ambitos de diseño". En GIMENO SACRISTAN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, pp.265-333.
- HAAVELSRUD, M. (1976): "The Hidden Connection". *II Convention of the International Association of Educators for World Peace*, Sendai, Japón.
- JARES, X.R. (1989): *Técnicas e xogos cooperativos para tódalas idades*. A Coruña, Vía Láctea, 2ª Edic. 1993.
- JARES, X.R. (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular.
- JARES, X.R. (1992a): *El placer de jugar juntos*. Madrid, CCS.
- JARES, X.R. (1992b): *Transversales. Educación para la paz*. Madrid, MEC.
- JARES, X.R. (1998): *Educación e dereitos humanos. Estratexias didácticas e organizativas*. Xerais, Vigo.
- KRIELE, M. (1982): *Liberación e ilustración*. Barcelona. Defensa de los derechos humanos. Herder.Barcelona.
- LEVIN, L. (1981): *Los derechos humanos. Preguntas y respuestas*. París, Unesco.
- MARINA, J.A. (1995): *Ética para naufragos*. Barcelona, Anagrama.
- MASSARENTI, L. (1984): *A l'école des droits de l'homme*. Xenebra, Universidade de Xenebra.
- MULLER, J.M. (1983): *Significado de la no violencia*. Madrid, CAN.
- PÉREZ GOMEZ, A.I. (1988): *Curriculum y enseñanza: análisis de componentes*. Málaga, Universidad de Málaga.
- SARUP, M. (1990): "El currículum y la reforma educativa: Hacia una nueva política de la educación". *Revista de Educación*, nº 291, enero-abril, pp.193-221.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinarietà: el currículo integrado*. Madrid, Morata.
- TULIAN, D.C. (1991): *Los derechos humanos. Movimiento social, conciencia histórica, realidad jurídica*. Buenos Aires, Edit. Humanitas/Edid. La Colmena.
- TUVILLA, J. (1990): *Derechos humanos. Propuesta de educación para la paz basada en los derechos humanos y del niño*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- UNESCO (1969): *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos*. París, Unesco.
- UNESCO (1983b): *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París, Unesco.

## AS LETRAS DA FIN DO MILENIO

