

Xesús R. Jares
**Educación y
derechos humanos**

Xesús R. Jares es profesor de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de A Coruña. Anteriormente ha trabajado como maestro. Coordinador desde su fundación en 1983 del grupo Educadores pola Paz del Movimiento de Renovación Pedagógica Nova Escola Galega, fue igualmente miembro fundador del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos (Madrid), con el que ha publicado diversos materiales didácticos. Es colaborador de Bakeaz y miembro de la junta directiva de la Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ). Participa en varias revistas pedagógicas y forma parte del consejo de redacción de la Revista Galega de Educación.

Autor de diversos libros y materiales curriculares sobre educación para la paz y juegos cooperativos, reseñamos aquí los escritos individualmente: Educar para a paz, Concello de Santiago de Compostela, 1988 (trad. castellano: Ayto. de Gijón, 1990); Técnicas e xogos cooperativos para tódalas idades, A Coruña, Vía Láctea/Nova Escola Galega, 1989 (2ª ed., 1993); Educación para la paz. Su teoría y su práctica, Madrid, Popular, 1991 (2ª ed., 1999); Transversales. Educación para la paz, Madrid, MEC (cajas rojas), 1992; El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos, Madrid, CCS, 1992 (2ª ed., 1993); Educación e dereitos humanos. Estratexias didácticas e organizativas, Vigo, Xerais, 1998 (ed. castellano: Madrid, Popular, 1999). En los años 1995-97 coordinó el proyecto multidisciplinar y solidario Construir a paz. Cultura para a paz; en el libro del mismo título (Vigo, Xerais, 1996) participaron 113 autores/as de diversas partes del mundo entre ensayistas, literatos y artistas plásticos. Es también autor del nº 8 de Cuadernos Bakeaz, titulado Los sustratos teóricos de la educación para la paz (1995).

Partiendo del análisis del concepto de derechos humanos y las características que lo identifican, en este cuaderno se presentan los principios didácticos y las estrategias organizativas desde los que se aconseja abordar la educación para los derechos humanos. Así, e intercalando diversas propuestas concretas de trabajo, el autor desarrolla los tres aspectos que considera centrales en la educación para los derechos humanos: la creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza, la organización democrática del centro escolar y el afrontamiento no violento de los conflictos.

ÍNDICE

1. El soporte conceptual	2
2. Principios didácticos	3
3. La dimensión organizativa	5
■ Creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza	
■ Organización democrática del centro escolar	
■ Afrontamiento no violento de los conflictos	
Bibliografía	11

El reciente cincuenta aniversario de la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, especialmente, la asimetría cada vez mayor entre los avances tecnológicos y los sociales, en detrimento de estos últimos, hacen

todavía más evidente y necesario entronizar el articulado de la Declaración Universal —y los pactos, convenios y declaraciones que la desarrollan— como el reto fundamental con el que se encuentra la humanidad en el futuro inmediato. El acervo cultural, social y político que la Declaración encierra es de tal importancia para el progreso de la humanización que, aun admitiendo ciertas críticas que se le han hecho y sin ánimo de crear un nuevo mito o religión laica, probablemente estemos ante la construcción social más importante del ser humano, no sólo del siglo que finaliza sino de toda su historia. Porque, a diferencia de sus antecedentes, la firma de la Declaración supone un hecho absolutamente novedoso en la historia de la humanidad por dos motivos esenciales. En primer lugar, por su carácter universal, ya que no se trata de unos derechos para la ciudadanía de un determinado país sino para todo ser humano sin ningún tipo de distinción (en este sentido, la Declaración nos convierte indirectamente en ciudadanos del mundo), y, en segundo, porque se consensúa un catálogo de derechos y valores desde

los que se debe regir la convivencia dentro de y entre Estados.

Para que todas y todos podamos disfrutar de los derechos, la educación es llamada a jugar nuevamente un papel fundamental. En efecto, desde el mismo momento de la aprobación de la Declaración Universal ya se produce la respuesta educativa. Por un lado, porque el derecho a la educación forma parte del propio articulado (artículo 26); por otro, porque, como se recoge en el preámbulo, la implantación y profundización de los derechos humanos queda ligada a la intervención de la educación. En este sentido, ciertas posiciones, tanto de ayer como de hoy, vuelven a caer, interesada o ingenuamente, en el “**utopismo pedagógico**” de la primera ola de la educación para la paz que representa el movimiento de la Escuela Nueva (Jares, 1991: 33-37). Aun reconociendo el papel esencial de la educación, la vigencia de los derechos humanos se libra en otros espacios sociales, principalmente en los políticos, económicos y culturales, tal como la historia nos ha enseñado. Ni la educación por sí sola puede hacer que desaparezcan todos los males del planeta, ni tampoco debe dejarse utilizar por el uso perverso cada vez más frecuente entre la clase política que intenta trasladar a la educación todos aquellos problemas que tienen su origen y resolución en otros ámbitos.

1 El soporte conceptual

A lo largo de su desarrollo histórico, la Declaración se convierte en el gran instrumento movilizador de la educación para los derechos humanos, tanto por su bagaje educativo como por la intencionalidad de las Naciones Unidas de querer convertirla en un instrumento pedagógico de concienciación “**verdaderamente popular y universal**” (aspectos que, desgraciadamente, cincuenta años después hemos de constatar que no se han cumplido). Veamos, pues, los significados del concepto de derechos humanos, en tanto en cuanto el escenario que sobre el mismo diseñemos condicionará en parte las estrategias didácticas y organizativas. Por problemas de espacio nos vamos a centrar en lo que consideramos son las cuatro ideas fundamentales (cf. Jares, 1998/1999: cap. I).

■ La primera tiene que ver con la centralidad del concepto de derechos: el sentido de **dignidad**, que es, antes que cualquier formulación jurídica o política, una condición moral inherente a todo ser humano sin ningún tipo de distinción, sean éstas por razones económicas, físicas, culturales, raciales, sexuales, etc. Dignidad que se sitúa entre dos cualidades esenciales: la libertad y la plena igualdad de todos los seres humanos, que nos conducen a “**no permitir nunca ser tratado ni tratar consecuentemente a nadie únicamente como un medio**” (Muguerza, 1990: 450). En esta dirección podemos decir que la Declaración promueve un conjunto de valores, principios y normas de convivencia que deben conformar esa dignidad humana así como la vida en sociedad, al mismo tiempo que rechaza aquellos que les sean contrarios. Hace referencia, en otras palabras, al “**mínimo inexcusable de justicia y humanidad**” (Tulián, 1991: 114). Entre los autores que coinciden en resaltar la centralidad de la dignidad humana en el concepto de los derechos humanos señalamos a Cassese (1993), Etxeberria (1998) o Peces Barba (1982, 1998).

■ En segundo lugar, a los pocos años de la proclamación de la Declaración Universal comienza a hablarse de la **universalidad e indivisibilidad** de los derechos humanos. Ya en 1955

las Naciones Unidas afirmaban: “**Todos los derechos deben ser desarrollados y protegidos. En ausencia de los derechos económicos, sociales y culturales, los derechos civiles y políticos corren el riesgo de ser puramente nominales; en ausencia de los derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales no podrán ser garantizados mucho tiempo**” (ONU A/2929, 1 de julio de 1955). Una década más tarde, estos razonamientos se elevan al Preámbulo de los Pactos de 1966, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Además de las Naciones Unidas, la indivisibilidad e interdependencia ha sido una característica recalcada por diferentes organizaciones, activistas y estudiosos, enfatizando que los derechos humanos no son un menú a la carta del que cada individuo, grupo o país pueda escoger aquellos que más le gustan (Amnistía Internacional, 1998; Etxeberria, 1998; Kelly, 1997; Oraá y Gómez Isa, 1998; Sánchez y Jimena, 1995; Unesco, 1996).

La universalidad es, como hemos señalado, una de las características singulares y novedosas que introduce la Declaración con respecto a los textos que la precedieron. En efecto, por primera vez en la historia de la humanidad se proclaman unos derechos con validez y aplicación para todos los seres humanos, de todas las razas, sexos, nacionalidades y condiciones. Sin embargo, la universalidad ha sido una de las características más criticadas por diversos sectores sociales y representantes de determinados Estados (Amnistía Internacional, 1998; Lucas, 1994; Jares, 1998/1999). Así, algunos países de África y Asia alegaron que los derechos humanos en realidad no son una construcción universal sino la imposición de la visión occidental de los derechos al resto del mundo. Soslayando el hecho de que en el debate y en la aprobación del texto en la asamblea de las Naciones Unidas participaron representantes de todos los países de todos los continentes, entendemos que no debe haber contradicción entre la defensa de los derechos humanos y, al mismo tiempo, la defensa de las particularidades lingüísticas, culturales, etc., de cada país. Es más, en la defensa de esas identidades se realiza la propia defensa de los derechos humanos en tanto que aquéllas son patrimonio común de la humanidad. La cuestión está en saber si aceptamos unos principios universales, consustanciales al ser humano —sin ningún tipo de distinción, bien sea por raza, sexo, cultura, etc.—, que, al mismo tiempo, no nieguen las identidades y particularidades, pero que éstas, a su vez, no sean contradictorias con los anteriores principios. Por ejemplo, ¿tendríamos que aceptar el acervo cultural no democrático, sexista, racista, etc., de una determinada tradición cultural? Es evidente, en nuestra opinión, que no debe ser conservado bajo ninguna excusa particularista —tampoco evidentemente universalista—, sino que tiene que ser transformado. “**La diferencia cultural nunca puede ser vista como dificultad sino como enriquecimiento desde el punto de vista intercultural. Pero la diferencia o la diversidad no tienen nada que ver con la desigualdad, al igual que la universalidad no significa uniformidad**” (Jares, 1998: 20).

■ En tercer lugar, debemos entender los derechos humanos como un **proceso** y, en consecuencia, como una **noción construida históricamente**. En efecto, la noción de derechos humanos no es un hecho aislado, reciente o azaroso, sino que forma parte de un proceso que se ha ido gestando en diferentes períodos históricos (Cassese, 1993; Levin, 1981). Como señaló R. Cassin (1974), premio Nobel de la Paz en 1968 precisamente por su labor en la comisión redactora de la Declaración, una de las características del concepto de derechos humanos es la constante expansión tanto de la idea como de su contenido. Así, el propio articulado de la Declaración se fue completando posteriormente con otras declaraciones, convenios, etc., teniendo especial relieve los pactos internacionales aprobados en 1966: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Estos dos pactos, junto con la Declaración Universal, forman una unidad conceptual, política y social que se ha dado en llamar *Acta de Derechos Humanos*.

Además, al entenderlos como un proceso, el alcance y el significado de los derechos humanos no están ni pueden estar nunca cerrados; como expresó N. Bobbio, “la Declaración Universal es sólo el principio de un largo proceso, del que no podemos ver todavía la realización última” (1982: 136). Prueba de lo que decimos es el debate en torno a los denominados *derechos de tercera generación*. En efecto, si la Declaración Universal recoge lo que tradicionalmente se ha convenido en denominar dos tipos de derechos, los de la primera generación, descendientes directos de los ilustrados, también denominados derechos de las libertades, y los de la segunda generación, que hacen referencia a los derechos sociales, económicos y culturales, descendientes directos de las revoluciones socialistas y del movimiento obrero de finales de siglo y comienzos de éste, desde la década de los setenta se está planteando la necesidad de incorporar y reconocer como derechos humanos otras situaciones y circunstancias no reconocidas en la Declaración y que se ha dado en llamar *tercera generación de derechos humanos*, también denominada *derechos de solidaridad* (Abellán, 1997; Arenal, 1989; Cortina, 1994; Jares, 1991; Ríos, 1998; Vercher, 1998) o *derechos de síntesis* (Etxeberria, 1998: 12). Sin embargo, considero oportuno matizar que la solidaridad no se circunscribe a los derechos de esta tercera generación, sino que forma parte del propio concepto y del conjunto de los derechos humanos. No existe unanimidad a la hora de precisar los derechos que la conforman, si bien habitualmente se habla de cuatro: el derecho a la paz, el derecho al desarrollo, el derecho al patrimonio común de la humanidad y el derecho a un medio ambiente sano. En definitiva, como ya expresara uno de los redactores de la Declaración, “a medida que evolucionan las relaciones políticas, económicas y culturales, surgen otros nuevos” (Lopatka, 1978: 23). Es más, cuando aún no están plenamente reconocidos los derechos de la tercera generación, ya se habla de los derechos de la cuarta (Bobbio, 1991), concernientes a nuevas realidades, entre ellas las derivadas de la investigación genética.

■ En cuarto lugar, queremos finalizar este punto recordando las conexiones conceptuales de los derechos humanos con los de **paz, democracia y desarrollo**. Dichos conceptos pueden ser susceptibles de análisis por separado, pero en rigor están tan íntimamente ligados entre sí que el examen de uno nos lleva inexorablemente al de los otros tres, en tanto en cuanto son conceptos interdependientes. Relación que deberá tenerse en cuenta igualmente tanto en la acción social y política como en el trabajo didáctico. Por ello, hablar de educación para los derechos humanos presupone hablar también de educación para la paz, para la democracia y para el desarrollo. Los derechos humanos “engendran la necesidad de la paz” (Fortat y Lintanf, 1989: 23), y viceversa, para que se dé una situación de paz tienen que cumplirse los derechos humanos. Desde esta perspectiva, la paz es “el presupuesto necesario para el reconocimiento y la efectiva protección de los derechos humanos, tanto en los Estados como en el sistema internacional” (Bobbio, 1991: 14). En un sentido negativo, la paz es antitética a la vulneración de los derechos humanos: no puede haber paz mientras haya relaciones de dominio, mientras “una raza domine a otra, mientras un pueblo, una nación o un sexo desprecie al otro” (Kelly, 1997: 87).

Derechos humanos y democracia son distintas expresiones de un mismo universo conceptual y valorativo, de tal forma que no puede haber democracia sin derechos humanos y viceversa. Como apuntan Sánchez y Jimena, “sin derechos humanos no hay democracia bien entendida, de suerte que ellos constituyen el parámetro a partir del cual aquélla se define evitando ser confundida con otras formas políticas e, incluso, de pretendidas formas democráticas, y viceversa: es

el parámetro que permite medir la plenitud de un régimen que se califique de democrático” (1995: 13). El propio concepto de derechos humanos lleva implícita la idea de democracia y del estado de derecho: “la democracia supone la validez jurídica de los derechos humanos y también la división de poderes [...]. A su vez el desarrollo y expansión de los derechos humanos supone una democracia o, lo que es lo mismo, la libertad del pueblo para la configuración de sus propias leyes y para el control público de los tres poderes. Así se cierra el círculo: la división de poderes y la democracia tienen su arranque en la idea de los derechos humanos y en ella desembocan” (Kriele, 1982: 42-43).

La concepción amplia de desarrollo, que conlleva no limitarse a sus vertientes económicas, nos lleva a la idea de dignidad y con ella al concepto de derechos humanos. En palabras de las Naciones Unidas, “el proceso de desarrollo debe promover la dignidad humana” (1981). En la Cumbre Mundial de Desarrollo Social de marzo de 1995, la ONU acordó que “el desarrollo social debe tener al ser humano como objetivo principal”, señalando al mismo tiempo que debe estar basado en la participación activa de los individuos y colectividades, en el pleno ejercicio de los derechos humanos y las libertades civiles, en la libre determinación de los pueblos y en el pleno respeto a su identidad cultural. Por otro lado, tal como se había planteado durante el debate de elaboración del texto de la Declaración, “sin una alimentación suficiente, sin casa y abrigo, sin medios para acceder a la cultura, sin protección delante de la enfermedad, la ancianidad, la jubilación o el desempleo, es pura hipocresía decir a una persona que es libre” (Cortina, 1994: 105).

2 Principios didácticos

Desde la concepción de la educación para los derechos humanos como un proceso educativo continuo y permanente, asentado en el concepto amplio y procesual de derechos humanos —como tal ligada al desarrollo, a la paz y a la democracia—, así como en la perspectiva positiva del conflicto, y que pretende desarrollar la noción de una cultura de los derechos que tiene como finalidad la defensa de la dignidad humana, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la democracia y la paz, las estrategias didácticas para operativizarla deben estar inspiradas en los siguientes principios.

■ **Vivir los derechos humanos.** Sin duda es el principio que más se ha resaltado a lo largo de la historia de esta dimensión educativa. La idea fundamental es a la par clara y compleja: más que reflexionar sobre los derechos humanos se trata de vivirlos en el centro. Vivencia que extendemos a todos los ámbitos de la acción educativa: metodología, organización, contenidos, etc. “La base de la educación se encuentra en la vida diaria de la escuela, en donde los alumnos convenientemente dirigidos pueden aprender a pensar con sinceridad y fundamento, a enjuiciar las normas de la sociedad en la que viven y a asumir deberes y responsabilidades hacia sus compañeros de estudio, sus familias, la comunidad en la que viven y, más adelante, en la sociedad mundial” (Unesco, 1969: 17). Diferentes autores, además de la propia Unesco (1969, 1983a, 1983b), se han referido a este principio (Fortat y Lintanf, 1989; García, 1983; Jares, 1991; Massarenti, 1984; Seminario de Educación para la Paz de la APDH, 1994; Hersch, 1983). Aplicado al ámbito de la organización de la escuela que veremos posteriormente, la organización democrática del centro es el contexto en el que

puede germinar y sedimentarse el auténtico significado de los derechos humanos. Por ello, también aquí adquiere toda su dimensión la vivencia de este principio. Como apunta Pérez Gómez, “construir una comunidad democrática de aprendizaje plantea exigencias que se extienden a todos los elementos que incidan en la configuración del ecosistema del aula y del centro [...]. El alumnado aprende democracia viviendo y construyendo realmente su comunidad de aprendizaje y de vida” (1992: 114).

■ **Conexión con la vida real del centro y del entorno.** No cabe duda de que el primer principio lleva implícito este segundo. En efecto, vivir los derechos humanos significa, entre otras cosas, dar preferencia a los hechos cotidianos que se producen en el centro educativo como elementos didácticos de primera magnitud, en su doble acepción de medio y objeto de aprendizaje. Es más, para que éste sea significativo consideramos necesaria esta relación continua entre la multiplicidad de significados de los derechos humanos y la vida real. Así, “los niños de todas las edades necesitan que la instrucción a recibir acerca de los derechos humanos se refiera continuamente a su vida y experiencia cotidianas. Para los más jóvenes, el espíritu de la escuela o de la clase y las relaciones entre alumnos y entre cada alumno con el profesor resultan más importantes que la adquisición de conocimientos” (Unesco, 1969: 43-44). Un ejemplo de este principio son los estudios de casos tomados de la vida real del propio alumnado, del centro y/o del entorno, semejantes a los que presentamos en los cuadros 1 y 4.

■ **Necesidad de educar desde y para la acción.** Ligado al principio anterior, la educación para los derechos humanos es una educación desde y para la acción. Tal como se recoge en la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales de 1974, la educación para los derechos humanos como parte de la educación para la paz es una educación desde y para la acción. Dicho en negativo, no hay educación para la paz y los derechos humanos si no hay acción práctica

(Haavelsrud, 1976). Y ello tanto en lo que respecta a nuestro papel como ciudadanos, como en lo referente a nuestro trabajo con el alumnado. Lo primero presupone una invitación para reflexionar sobre nuestros comportamientos, actitudes y compromisos, sabiendo que cuanto más corta es la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos más eficaz será nuestra labor. Para lo segundo, lejos de buscar la pasividad, tranquilidad, la no acción, etc., debemos dirigir nuestra acción hacia la formación de personas activas y combativas (Fortat y Lintanf, 1989: 19).

■ **Participación del alumnado en el “qué” y en el “cómo” del proceso de enseñanza-aprendizaje.** La participación es, simultáneamente, un requisito y un valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva democrática en la que se asienta la educación para los derechos humanos. Las estrategias didácticas fomentarán y se apoyarán en el trabajo en equipo, en la toma de decisiones consensuada siempre que sea posible, en la cooperación, etc. El alumnado debe ser “incitado a participar y a definir las condiciones del propio proceso de aprendizaje; la determinación de los fines; la elección de los métodos y la evaluación de los resultados” (Jares, 1992b: 59). Como se recoge en el punto 16 de la propia Recomendación de 1974, “la participación de los estudiantes en la organización de los estudios y de la empresa educativa a la que asisten, debería considerarse en sí como un factor de educación cívica y como un elemento principal de la educación para la comprensión internacional”.

■ **Educar para los derechos humanos presupone presentar una visión de la realidad cambiante y susceptible de transformación.** Ligado al principio anterior, tenemos que incidir en la idea de que la realidad no es estable ni definitiva, sino cambiante y provisional, y que, en consecuencia, podemos construir otro tipo de relaciones sociales. Dicho en palabras de M. Sarup, “La finalidad del currículum crítico es el reverso de la del currículum tradicional; este último tiende a ‘naturalizar’ los acontecimientos; aquél intenta obligar al alumno a que cuestione las actitudes y comportamientos que considera ‘naturales’. El currículum crítico ofrece una visión

Cuadro 1 Estudio de casos: la familia de Andrea¹

Andrea es una ex alumna de este centro. El otro día me comentó que esperaba que sus padres la dejaran ir de excursión con su curso cuando acabe el Bachillerato, ya que en la excursión de fin de Secundaria no le dieron permiso. En cambio su hermano tuvo más suerte que ella, ya que acababa de regresar de una excursión durante cinco días con sus colegas y profesores/as de 4º de ESO.

Andrea también se quejaba de las horas de llegada a casa los fines de semana. Ella, que es la mayor, no puede llegar después de las diez de la noche. En cambio, su hermano siempre llega más tarde y nadie le dice nada. El otro día Andrea regresó a casa más tarde de la hora señalada y sus padres la riñeron muy duramente. Ella no se pudo contener y les echó en cara que no la trataban igual que a su hermano. Ante esto, sus padres reaccionaron recriminándola mucho más y lamentándose de su mala educación. Además le insistían que debía comprender que era mujer y que por lo tanto, y por el bien de ella, no podía andar de noche por la calle.

Análisis

- Lectura del caso.
- ¿Cómo describirías la situación familiar que vive Andrea?
- ¿Cómo explicas el distinto horario de regreso a casa los fines de semana de Andrea y su hermano?
- ¿Qué motivos crees que tienen los padres de Andrea para no dejarla ir de excursión?
- ¿Consideras que es un caso aislado?
- ¿Cómo intervenirías para solucionar este conflicto?
- Comenta los resultados de tu análisis con tus colegas y en tu casa.

¹ Esta ficha, original del autor, fue publicada anteriormente en el nº 2 de la *Revista Galega de Educación* (1986) y en la unidad didáctica *Para chicos-as. Sistema sexo-género*, del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos (Madrid, 1990), de la que es coautor.

de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales, por tanto, están en condiciones de llevar a cabo su transformación. La función del currículum no es 'reflejar' una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo todavía)" (1990: 217). En este sentido, si bien la educación para los derechos humanos presupone, entre otras cosas, la presentación de sus violaciones, tampoco es menos cierto que debemos suscitar la posibilidad de la acción como medio para transformar esa realidad perversa, y que en muchos casos así ha sido posible.

■ **Preferencia por los enfoques globalizadores e interdisciplinares.** Tanto desde el punto de vista conceptual como desde el punto de vista didáctico, la educación para los derechos humanos exige enfoques globales e interdisciplinares a través de los cuales se pueda aprehender la complejidad de la temática que nos ocupa. Desde el inicio de su formulación, la educación para los derechos humanos ha enfatizado este principio. En la actualidad, reconocida como *contenido transversal del currículum*, la educación para los derechos humanos, como la transversalidad en su conjunto, debe servir de elemento integrador que rompa con los compartimentos estancos de las asignaturas. Desde esta perspectiva, "se tienen que incorporar a la programación de cada profesor para cultivarlos en las actividades específicas y en los métodos generales de su especialidad, ampliando el sentido educativo de ésta. En ciertos casos, será preciso decidir actividades especialmente dirigidas a estos objetivos transversales del currículum, pero es conveniente que formen parte de una filosofía educativa y de una metodología que impregne toda la actividad" (Gimeno, 1992: 325). Dicho de otra forma, los temas transversales introducen nuevos contenidos en el currículum, pero sobre todo reformulan y reintegran los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinar (cf. Torres, 1994).

■ **Coherencia entre los fines y los medios a emplear.** Enfatizado desde la ideología no violenta como un aspecto central de la misma y asumido por la educación para la paz y los derechos humanos, este principio destaca la necesidad de la coherencia entre aquello que se pretende alcanzar y los medios a emplear. Frente a la cultura dominante del "todo vale", del fin que justifica los medios, desde este principio se resalta que la elección de los medios no es una cuestión secundaria sino que se sitúa al mismo nivel que los fines. Como decía Gandhi, "el fin está en los medios como el árbol en la semilla". Se trata, pues, "de buscar y poner en práctica medios que sean homogéneos, coherentes con el fin perseguido" (Muller, 1983: 26). En el plano pedagógico, además, no sólo es necesario aplicar este principio por una cuestión de coherencia ética sino también porque los medios a emplear son fuente en sí misma de aprendizaje, por lo que no pueden estar disociados de aquello que se quiere aprender. Es más, estamos persuadidos de que interiorizar valores tiene que ver más con las metodologías y las estructuras organizativas que con los contenidos o finalidades educativas marcadas. De ahí que se haga hincapié en el uso de métodos dialógicos y experienciales, tal como exponemos en el punto siguiente, mediante los cuales no sólo se alcanzarán determinados objetivos en el sentido clásico sino que, como decimos, se aprenderán otros ligados al propio proceso de aprender.

■ **Combinación de las dimensiones cognoscitivas y afectivas.** Es otro de los principios didácticos que más se han resaltado en esta tradición educativa. En efecto, desde la década de los setenta se comprobó que la vertiente intelectual del proceso de enseñanza-aprendizaje no se puede separar de su componente afectiva y experiencial; ambos procesos van uni-

dos y ambos procesos son necesarios para interiorizar los valores de una educación para la paz y los derechos humanos. Por eso debemos ser críticos con las formulaciones que sólo mencionan la información. A ella es necesario añadirle los afectos, percepciones, sentimientos y sensaciones de las experiencias vitales del alumnado, lo que lleva consigo el análisis de las mismas para después compararlas con el mundo circundante. En palabras de J.A. Marina, "parece, pues, que las intuiciones morales del niño se encuentran unidas a la comprensión de los sentimientos. Un niño que no reconoce la aflicción de otra persona, que no es capaz de ponerse en su lugar, tampoco comprenderá que la acción que la ha provocado es mala" (1995: 26). La conjunción de estos dos elementos es lo que define el denominado *método socio-afectivo* que se ha recalcado desde la educación para la paz y los derechos humanos (VV.AA., 1999; Jares, 1991, 1992b; Seminario de Educación para la Paz de la APDH, 1994; Tuvilla, 1993; Unesco, 1969, 1983a; Wolsk, 1975), y que, como expusimos en el Cuaderno Bakeaz nº 8, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*, consta de tres pasos concretos:

- *Vivencia de una experiencia*, bien sea real o simulada. El punto de partida no es la información sino la experiencia.
- *Descripción y análisis de la misma*. Es decir, se trata de escribir y analizar las propias reacciones de las personas que participaron en la anterior situación experiencial, comenzando por el análisis de los propios procesos decisivos que se llevaron a cabo. Al mismo tiempo, se quiere profundizar en otra característica esencial: el *desarrollo de la empatía*.
- *Contraste y, si es posible, generalización de la experiencia vivida a situaciones exteriores de la vida real*. Esta fase tiene que ver con los procesos de tipo intelectual como son la descripción y el análisis de los procesos decisivos que se vivieron en la "situación experiencial", así como su correlación e inferencias con el mundo real. Se trata, pues, de relacionar el micronivel del grupo con el mismo macronivel de la sociedad local, nacional o internacional.

3 La dimensión organizativa

Todo proyecto educativo se realiza desde un determinado formato organizativo. Descuidar este aspecto tiene que ver con la *tradicional segregación que la dimensión organizativa tuvo y aún tiene en las cuestiones curriculares*. El caso de la educación para la paz en general y de la educación para los derechos humanos en particular no ha sido una excepción. Como hemos señalado en otro lugar (Jares, 1994), tanto en España como fuera de nuestras fronteras, los trabajos, publicaciones, investigaciones, etc., sobre esta dimensión educativa se han centrado en dos aspectos esenciales pero incompletos: el *qué*, los contenidos, y el *cómo*, la metodología. En uno y otro caso las cuestiones organizativas o no son abordadas o quedan marginalizadas. Sin embargo, con este punto queremos enfatizar la tesis de que *la renovación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene que llevar necesariamente a la renovación de las estructuras organizativas*. Dicho en otras palabras, un proyecto curricular de Educación para la Paz y los Derechos Humanos tiene que plantearse la relación de los temas organizativos —la estructura, las normas, el estilo de dirección, la participación, la comunicación, el sistema de relaciones, el tratamiento de los conflictos, la evaluación institucional, etc.— con los valores y objetivos que dicho proyecto persigue. Veamos a continuación tres implicaciones organizativas que, tanto en el trabajo de aula como de centro, entende-

mos de vital importancia para llevar a la práctica la educación para los derechos humanos.

■ Creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza

A caballo entre los aspectos organizativos, metodológicos e interactivos, entendemos que, *sea cual sea el nivel educativo o la materia a impartir, es imprescindible diseñar una estrategia tendiente a generar tanto en el aula como en el centro un clima de seguridad, de confianza, de mutuo apoyo, etc.* Y ello no sólo por motivos éticos o morales, que lo son y en sí mismos constituyen razones más que suficientes, sino también porque el trabajo didáctico en estas situaciones es más agradable para todos/as y, en tercer lugar, suele producir mejores resultados académicos. Sobre este último aspecto está suficientemente estudiado y probado que en aquellas situaciones educativas en donde se consigue este ambiente de mutuo apoyo y confianza entre el alumnado y entre éste y el profesorado, los resultados académicos son, por regla general, mejores que en aquellos otros grupos en los que no existe este tipo de ambiente. Como expresara H. Franta, la creación de un clima positivo *“es un factor fundamental para el buen éxito de cualquier organización social”* (1985: 7).

Así, analizando por ejemplo el tema del conflicto y de la denominada indisciplina, podemos establecer que, de forma general, un conflicto tendrá más posibilidades de ser resuelto de forma positiva cuando se produce en un medio social con estructuras participativas, democráticas y cooperativas. En otras palabras y parafraseando a Judson (1986), cuando se produce en un sistema generador de confianza, colaboración y apoyo mutuo. Por el contrario, se ha demostrado que, habitualmente, un clima escolar autoritario y burocratizado, caracterizado por un “ideario polarizador” —*“cuando la organización y los mensajes sociales que emite favorecen el éxito de una minoría a costa del fracaso de otros”* (Watkins y Wagner, 1991: 54)— y una estructura inflexible, trae consigo el aumento de los “patrones de conflictividad”. Además, en aquellos grupos en los que las relaciones y el ambiente son fríos, distantes, inseguros, competitivos, etc., aumentan las probabilidades de que haya una mayor marginación, fracaso escolar y exclusión entre el alumnado más inseguro y/o con menor potencial académico. Por eso, *mal andan las cosas cuando en la institución educativa el alumnado o el profesorado, o sectores importantes de los mismos, no la sienten como suya.*

Cuadro 2 Bibliografía básica sobre juegos cooperativos

CASCÓN, P., y C. MARTÍN BERISTAIN (1996): *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid, Los Libros de la Catarata.

JARES, X.R. (1989): *Técnicas e xogos cooperativos para tódalas idades*, A Coruña, Vía Láctea (2ª ed., 1993).

— (1992): *El placer de jugar juntos*, Madrid, CCS.

ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos*, Madrid, Popular.

— (1990): *Libres para cooperar, libres para crear*, Barcelona, Paidotribo.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH (1994): *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid, Los Libros de la Catarata.

Cuadro 3 Bibliografía básica sobre técnicas cooperativas de gestión del aula y centro

APPLE, M.W., y J.A. BEANE (1997): *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata.

CAMPIGLIO, A., y R. RIZZI (1997): *Cooperar en clase. Ideas e instrumentos para trabajar en el aula*, Sevilla, Publicaciones MCEP.

FREINET, C. (1969): *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, México D.F., Siglo XXI.

— (1973): *Los planes de trabajo*, Barcelona, Laia.

— (1996): *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*, Madrid, Morata.

VV.AA. (1996): “Célestin Freinet”, *Revista Galega de Educación*, 26 (abril-mayo), 5-46.

VV.AA. (1997): “La pedagogía Freinet”, *Kikiriki*, 40 (número monográfico).

En general, la creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza es relativamente fácil de conseguir en el aula en aquellos grupos-clase estables y no numerosos. Pero este objetivo tenemos que hacerlo extensible al conjunto del centro y de la comunidad educativa. En efecto, aunque la dificultad es mucho mayor por el número de personas, diversidad de intereses e implicaciones en la vida del centro, etc., no deja de ser un objetivo educativo fundamental, en oposición a los intentos cada vez más generalizados de *convertir los centros educativos y la propia función docente en una actividad profesional meramente burocrática, rutinaria y descomprometida*. Frente a la consideración de los centros escolares como meras factorías reproductoras o “agencias” de expedición de certificados, proponemos *“un modelo de escuela donde la organización del espacio, del tiempo, de las alumnas y alumnos así como el modo de concebir el currículum, los contenidos, métodos y formas de evaluación, faciliten el proceso de recreación activa de la cultura, en evidente contraposición a las tendencias bien extendidas en la actualidad a convertir los centros escolares en meras academias”* (Pérez Gómez, 1992: 113).

Entre las *estrategias básicas* que utilizamos para operativizar una comunidad de apoyo y confianza están:

- En primer lugar, la *propia actitud del profesorado*. Es necesario imbuirse de la importancia de esta responsabilidad y ser conscientes del papel que, como profesionales de la educación, tenemos que jugar. Entre las destrezas que se requieren resaltamos el saber escuchar; favorecer la comunicación empática; generar confianza; respetar siempre al alumnado y demás personal del centro; mostrar interés y compromiso por los problemas que afectan a la consecución de la paz y los derechos humanos; mantener la menor distancia posible entre la teoría y la práctica, y aceptar de manera incondicional a todo el alumnado.
- Los *juegos cooperativos y dinámicas de afirmación, confianza y comunicación*. Sin duda ocupan un papel fundamental en este cometido, y los resultados que estamos obteniendo durante los últimos quince años hacen que sigamos manteniendo la expresión *“la magia de los juegos cooperativos”* (Jares, 1989 y 1992a). Además de su vertiente lúdica y placentera, cuestiones ambas que deben formar parte también de todo proyecto educativo, este tipo de estrategias facilitan la *“vertebración cooperativa del grupo”* por

el propio efecto de la distensión y al situar a todos sus miembros en un mismo plano de igualdad, liberándolos de la tensión del competir. En definitiva, nos ayudan a realizar el tránsito de una cultura de la competitividad, de la indiferencia, de la hostilidad y del menosprecio, a la cultura de la cooperación, de la reciprocidad, de la tolerancia, de la sensibilidad, del aprecio y de la afirmación.

- Las *técnicas cooperativas de gestión*, principalmente las *asambleas*, las *bibliotecas de aula y centro* y los *planes de trabajo*. Las tres técnicas freinetianas intentan potenciar la autonomía, la cooperación y la corresponsabilidad tanto en la toma de decisiones como en todos aquellos aspectos que afectan a la vida del aula. En este sentido, queremos incidir en la necesidad de recuperar las propuestas y técnicas de trabajo de los grandes pedagogos renovadores, lamentable y significativamente olvidados, como es el caso de Célestin Freinet.
- Las *dinámicas de grupo y de clarificación de valores*, como vía para tomar consciencia de los códigos de valoración que tenemos, sensibilizar sobre el sistema de relaciones en el aula y centro, así como sobre los contenidos de los temas transversales. En este proceso las relaciones interpersonales ocupan un lugar preferente, convirtiéndose en medio y fin del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el trabajo cotidiano en las diferentes áreas como en el de las tutorías. Como se ha dicho, la educación para la paz y los derechos humanos comienza construyendo unas relaciones de paz entre todos los miembros de la comunidad educativa (Jares, 1983, 1991, 1992b; Novara, 1989; Unesco, 1969). Un ejemplo estudiado simultáneamente con el alumnado de Secundaria y con el profesorado en relación con las tutorías y organización del centro es el que presentamos en el cuadro 4.

■ Organización democrática del centro escolar

Por el significado de los derechos humanos que hemos visto, un proyecto de Educación para los Derechos Humanos necesariamente implica una democratización de las estructuras escolares. Asimismo, por el principio señalado de buscar la coherencia entre los fines y los medios a emplear, en este caso entre la finalidad de formar personas democráticas y

Cuadro 5 Bibliografía básica sobre dinámicas de grupo

- CIRIGLIANO, G.F.J., y A. VILLAVARDE (1982): *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires, Humanitas.
- HOSTIE, R. (1979): *Técnicas de dinámica de grupo*, Madrid, ICCE.
- KIRSTEN, R., y J. MÜLLER-SCHMARZ (1984): *Entrenamiento de grupos. Prácticas de dinámica de grupos*, Bilbao, Mensajero.
- LOBATO, C., y R. MEDINA (1986): *Técnicas de animación para grupos de preadolescentes*, Bilbao, Adarra.
- PALLARÉS, M. (1982): *Técnicas de grupo para educadores*, Madrid, ICCE.
- PASCUAL, A.V. (1988): *Clarificación de valores y desarrollo humano*, Madrid, Narcea.

comprometidas con la democracia, y los medios y estructuras para alcanzar dichos fines, *la organización democrática del centro es el contexto en el que puede germinar y sedimentarse el auténtico significado de los derechos humanos*. En este sentido, el alumnado aprenderá lo que es la democracia viviendo en democracia; si queremos que la escuela forme personas democráticas y participativas, ella misma tiene que estar organizada desde esos presupuestos, al igual que todo el sistema educativo.

En España, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) consagraba unos valores claramente favorables a la escuela democrática y, aunque desigual en la representación de los diferentes sectores educativos en el Consejo Escolar, específicamente resuelta en favor de la participación de toda la comunidad educativa. Pero la legislación, como las buenas intenciones, no bastan para transformar la realidad. Como acertadamente señaló Barry McDonald, *“la ciudadela de la práctica establecida no sucumbirá simplemente cuando llame a su puerta, educadamente, una buena*

Cuadro 4 Estudio de casos: conflictos en el recreo

Xabier es profesor de Matemáticas en un centro de Secundaria. El otro día, cuando estaba de vigilancia en el recreo, se le acercaron varios alumnos de 1º para transmitirle sus quejas ante el comportamiento de los estudiantes de 3º. Éstos, desde un tiempo a esta parte, se meten con ellos cuando están jugando al futbito, quitándoles el balón, riéndose de ellos, dándoles balonazos, amenazándoles o simplemente no dejándoles jugar en la única pista que hay para practicar tal deporte. Según los alumnos de 1º, llevan padeciendo esta situación desde hace más de un mes. Han hablado con la tutora de su curso pero todo sigue igual. La última vez que lo han hecho les dijo que los problemas del recreo y del patio, de las entradas y salidas, así como de las horas muertas, no son de su incumbencia. Además, que era un tema sin importancia y que debían arreglarlo entre ellos, y si no que hablasen con la directora o jefe de estudios. Esta posibilidad no la han realizado por miedo a las amenazas que han recibido. Ante esto, Xabier decidió tomar cartas en el asunto asesorándose primero de la veracidad de la acusación. Para ello habló con diversos alumnos de 1º y otros cursos, quienes le corroboraron los hechos; incluso parecía desprenderse una cierta zona incontrolada, o mejor dicho, controlada por los mayores, en torno a la pista de futbito, situada en la parte trasera del recinto escolar. Varios de 3º también corroboraron la acusación, si bien la mayoría lo negaba acusando a los de 1º de ser unos chivatos y “unos niñatos que parece que aún están en la escuela”. Ante esta situación, Xabier decidió informar a la directora del centro.

Análisis

- Desde la perspectiva de la gestión del centro.
- Desde la perspectiva del trabajo con el alumnado.

idea". Además, la participación no comienza ni se agota en los órganos colegiados. La participación, especialmente la del alumnado y profesorado, debe estar presente en el día a día durante las numerosas tomas de decisiones que salpican la práctica escolar. No podemos soslayar que, desde una perspectiva democrática, la participación es, simultáneamente, un requisito y un valor. En consecuencia, las estrategias didácticas fomentarán y se apoyarán en el trabajo en equipo, en la toma de decisiones consensuada siempre que sea posible, en la cooperación, etc. Por ello, delante de la actual coyuntura de desdibujamiento de aquellos principios y de las resistencias a extender los hábitos democráticos en los centros, es necesario impulsar una política que asuma esta realidad para analizarla y tomar las medidas necesarias para su transformación. Obviarla o negarla con retóricas autocomplacientes no deja de ser, más que un desconocimiento o miopía política, un caso más de perversa doble moral.

En el medio escolar, como en el plano social y político, el aprendizaje de la ciudadanía y la formación para la democracia revelan una clara contradicción entre lo que se estipula (currículum legal) y lo que se practica en los centros (currículum en acción). Es más, cuando se habla de "fracaso escolar" se suele hacer referencia en exclusiva a los conocimientos de tipo conceptual, pero en cambio se relega totalmente todo lo relativo al aprendizaje de las actitudes y valores, en particular las que hacen referencia al aprendizaje de la ciudadanía. En este ámbito estamos firmemente persuadidos de que el fracaso escolar es todavía mayor. Y no sólo por la responsabilidad que en el mismo tiene el sistema educativo, sino también por el entorno social en el que vivimos, donde cada vez son más escasos los espacios para ejercer el derecho a la ciudadanía, deslizándonos hacia un sistema de democracia formal, mercantilizada y televisada, dominada por los grandes *trusts* económicos. En este escenario, más que ciudadanos se nos quiere convertir en meros espectadores-clientes, sustituyendo el vivir por el consumir, el decidir por el delegar (Jares, 1996).

De forma sintética podemos decir que una organización democrática preocupada por ser en sí misma fuente de irradiación de valores democráticos debe reflexionar y autoevaluarse de forma continua sobre cuatro aspectos esenciales.

■ En primer lugar, sobre la forma en que se ejerce el **poder**, y asociado a él, la **toma de decisiones**. En general podemos decir que está relacionado con la capacidad de control sobre:

- Los recursos económico-sociales.
- El nivel cultural y educativo en general, y el conocimiento técnico en particular.
- Los recursos materiales.
- Las fuentes de información.
- La toma de decisiones.
- La capacidad de controlar/manipular lo que el otro desea.

■ En segundo lugar, no podemos olvidar que el poder y su incidencia en la organización puede estar **matizado o "cruzado" por otras variables como el sexo, la clase social, la raza**, etc. En este sentido, la construcción "**de una cultura participativa requiere fomentar la participación de los grupos menos influyentes —alumnos, padres de bajo nivel cultural, mujeres...—**" (San Fabián, 1992: 113). Como ha expresado Bernstein con relación al alumnado, observación que nosotros extendemos al conjunto de los sectores del centro escolar, "**¿cuál es la voz a la que se le presta atención?, ¿quién habla?, ¿quién es llamado por esta voz?, ¿para quién es familiar?**" (Bernstein, 1990: 126).

■ En tercer lugar, aparece un requisito imprescindible en todo funcionamiento democrático: la **participación**. Como indica Santos Guerra, "**la participación es el principio bási-**

co de la democracia. Participación que no puede reducirse al instante del voto, sino que exige el diálogo permanente, el debate abierto, el control de las decisiones y la capacidad de crítica efectiva" (1994: 5). La cultura democrática asentada en los derechos humanos requiere que el propio centro impulse, en todos los sectores de la comunidad educativa, la *participación como valor social*. Para lo cual, además de activar la participación interna, el centro debe integrarse y participar en los asuntos de la comunidad en la que está ubicado. Por lo tanto, la participación, tanto en su dimensión de gestión como en su dimensión educativa, es *un derecho y una necesidad del proceso educativo institucional escolar*. Derecho y necesidad de todos los sectores educativos, y no sólo del profesorado, a "**sentir que tienen una apuesta en la escuela y deben confiar en que la organización de la escuela realizará o mejorará esas apuestas, o de que se darán buenas razones en caso de que ello no ocurra**" (Bernstein, 1990: 124).

■ En cuarto lugar, el **derecho a la disidencia**. Una característica de la sociedad en general así como del sistema educativo en particular, es el fenómeno del *aprendizaje de la obediencia y del conformismo*. Como señalara Stenhouse, "**los profesores, al igual que los estudiantes, son presionados hacia el conformismo marcado por las expectativas institucionales**" (1987: 79). Sin embargo, desde la perspectiva crítica de la educación para la paz y los derechos humanos, se ha cuestionado esta situación en un doble sentido. Por una parte, combatiendo el conformismo como un valor diametralmente opuesto a una cultura democrática. Por otra, fomentando en el alumnado su autonomía y capacidad crítica, que puede llevar a posiciones de disidencia con nuestra propia forma de educar. Respetar y saber encajar dentro de la vida del centro el derecho a disentir, tanto del alumnado como del profesorado —que nada tiene que ver con la falta de respeto—, es un principio básico en su funcionamiento democrático.

Entre las estrategias y técnicas concretas de organización democrática del aula y del centro, además de las expresadas en el punto anterior —asambleas, planes de trabajo, cooperativa, etc.—, tenemos que mencionar el uso y la revitalización de los órganos colegiados del centro, así como las juntas de delegados, comisiones pedagógicas y culturales. En definitiva, *hacer real la democracia participativa en los centros escolares es una exigencia no sólo educativa sino también moral y política*.

■ **Afrontamiento no violento de los conflictos**

Todavía en la actualidad las ideologías conservadoras y neoliberales recalcan la neutralidad de la educación, la "**ideología de la neutralidad ideológica**", en palabras de Sánchez Vázquez (1976). Desde estas posiciones el sistema educativo se presenta como una realidad construida de forma objetiva, libre de valores y de todo tipo de disputa o conflicto. Tal como se ha puesto de relieve (Apple, 1986, 1987; Gimeno, 1988, 1992; Jares, 1993a, 1993b; Kemmis, 1988; Torres, 1991), desde este punto de vista la escuela aparece como una institución neutra y aconflictiva al servicio de una sociedad también neutra y consensuada.

Sin embargo, frente a estas concepciones "técnicas" que ven el funcionamiento organizativo como incompatible con el conflicto, debemos situarlo y analizarlo desde y para un *contexto de conflicto*. En consecuencia, la apuesta por la organización democrática no debe llevarnos a posturas idílicas, alejadas de la realidad, que puedan asociarla a una ausencia de tensiones, conflictos y contradicciones. Por el contrario, no podemos olvidar la naturaleza conflictiva de la escuela (Jares, 1993a y 1993b), sus dinámicas micropolíticas, ascendentes y descendentes (Ball, 1989; González, 1998), así como

el choque de culturas curriculares y organizativas que se dan en el sistema educativo. Es más, desde la educación para la paz y los derechos humanos también nos interesa la utilización de estrategias noviolentas de resolución de conflictos como medio para buscar con ello la plena democratización de las estructuras de los centros escolares y la emancipación de los que en ella actúan, en oposición tanto a los que se obstinan en negar los conflictos como a los que los utilizan con fines particulares y de control o a los que intervienen con un único afán de mejorar el funcionamiento del grupo y las sub-actividades interpersonales.

Ahora bien, debemos precisar que, contrariando las publicaciones que abordan la resolución de conflictos como algo técnico o como si de una fórmula mágica se tratase mediante la cual podemos resolver todas las situaciones conflictivas que se nos presenten, en modo alguno es un proceso que se pueda aplicar miméticamente a todas las situaciones de conflicto, en tanto en cuanto cada una de ellas tiene sus peculiaridades. Además, la resolución positiva de un conflicto no depende únicamente del conocimiento de determinadas técnicas o circunstancias que lo rodean, que en cambio sí pueden ayudarnos a entenderlo y a poder intervenir de forma más eficaz, o, cuando menos, con más probabilidades de hacerlo. Si esto es así, tampoco es menos cierto que podemos prever ciertas tendencias, determinados itinerarios que con mayor frecuencia suelen seguir.

De ahí que hablemos de proceso de intervención, que, habitualmente, suele comprender los cinco pasos que ahora exponemos (Jares, 1995, 1998/1999).

■ **Clarificar la estructura, magnitud y significado emocional del conflicto.** La primera tarea que debemos acometer es diferenciar lo que son las causas “objetivas” —y en general la estructura del conflicto— de las valoraciones, subjetividades, sentimientos, etc., que éste pueda generar —significado emocional—. Dada la importancia que le concedemos a este paso, es conveniente subdividirlo en cuatro apartados:

- Examinar y llegar a un acuerdo entre las partes en litigio sobre las *causas*, directas o indirectas, que lo han provocado.
- Delimitar las personas y/o entidades *protagonistas*, y las que van a tomar parte en el proceso de resolución.
- Analizar el *proceso* o desarrollo que se ha seguido, en tanto que en el mismo pueden intervenir variables de diverso tipo que pueden agudizar, particularizar, etc., las causas que lo han gestado.
- Situar los tres puntos anteriores dentro del *contexto* en el que se produce el conflicto, y la incidencia que aquél pueda tener en éste.

Estos cuatro elementos —causas, protagonistas, proceso y contexto— forman lo que denominamos la *estructura del conflicto*. Como tales, están siempre presentes en todo conflicto, si bien su incidencia varía sustancialmente de uno a otro, debido a la diversidad de variables, que requieren igualmente una comprensión contextualizada, sincrónica y diacrónica. Entre ellas, además del significado emocional, citamos:

- Las características de las partes enfrentadas.
- Sus relaciones mutuas anteriores.
- Las posiciones que ocupan los protagonistas en la organización.
- Los públicos y sus relaciones con el tema del conflicto.
- Las consecuencias del conflicto para cada parte, a corto y medio plazo.
- La importancia de la decisión y/o el tipo de poder que está en juego.

■ **Facilitar y mejorar la comunicación.** Esta fase puede ser previa a la anterior y al mismo tiempo es conveniente que esté presente a lo largo de todo el proceso. Consiste en desarrollar estrategias del tipo:

- Favorecer una actitud en las partes implicadas para afrontar el conflicto de forma positiva. No basta con reconocer las diferencias, sino que es necesario generar una actitud de mutua interdependencia para buscar fórmulas de resolución positiva del conflicto.
- Controlar la dinámica destructiva de hacer generalizaciones, reproducir los problemas y estereotipar a las personas.
- Reconocer los intereses y las perspectivas de la otra parte involucrada en el conflicto. Es una característica esencial y previa para poder solucionarlo.
- Proveer un ambiente de diálogo a través de la mejora de la capacidad de escucha, de observación y expresión para buscar soluciones constructivas.
- Abordar los temores mutuos de los protagonistas y las aspiraciones de cada una de las partes para resolver el conflicto. “El conseguir que cada parte se percate de las aspiraciones de la otra sobre lo que está en juego y de la falta de claridad con la que se perciben las acciones de la parte contraria puede ser un primer paso para rebajar en ambos lados los niveles de temor e inseguridad. Cuando tales temores son sacados a la superficie y sus causas tratadas, parecen más asequibles las perspectivas de un manejo constructivo del conflicto” (Ross, 1995: 244).
- Equilibrar el poder entre las partes, ya que sin un al menos relativo equilibrio es muy difícil manejar productivamente una situación conflictiva. Dicho en negativo, “un desequilibrio de poder muy marcado hace casi imposible un proceso negociado para resolver el conflicto: el que tiene más poder y recursos pocas veces negociará con quien no los posee a su nivel” (Lederach, 1985: 14).

Entre los ejercicios ligados a esta fase está el denominado “parafrasear”. Un ejemplo lo presentamos en el cuadro 7.

Cuadro 6 *Bibliografía básica sobre estrategias de intervención en los conflictos*

CORNELIUS, H., y S. FAIRE (1995): *Tú ganas yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente*, Madrid, Gaia.

FLOYER ACLAND, A. (1993): *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*, Barcelona, Paidós.

GIRARD, K., y J. KOCH (1997): *Resolución de conflictos en las escuelas*, Barcelona, Granica.

JARES, X.R. (1995): “Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos”, en VV.AA.: *Volver a pensar la educación. Actas del Congreso Internacional de Didáctica*, vol. II, Madrid, Morata, 133-151.

— (1998): *Educación e derechos humanos. Estrategias didácticas e organizativas*, Vigo, Xerais (ed. castellano: Madrid, Popular, 1999).

JUDSON, S., et al. (1986): *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la Noviolencia*, Barcelona, Lerna.

Cuadro 7 Parafrasear

Se trata de un proceso mediante el cual el receptor, como si fuese un espejo, devuelve al emisor su mensaje para que éste confirme la veracidad de lo expresado.

Metodología. Los miembros del grupo se dividen por parejas, una expone el problema y la otra escucha y parafrasea. Luego se intercambian los papeles.

La *persona que expone* debe leer primeramente el caso para exponerlo después intentando “meterse en el papel”, expresando los sentimientos y deseos apropiados con el mismo. También puede presentar una situación personal.

La *persona que escucha* intenta comprender a la que habla sin emitir juicios ni valoraciones propias. Asimismo, trata de identificar los *hechos* y los *sentimientos* del otro e intenta incluirlos en la paráfrasis. Puede hacerle preguntas para cerciorarse de que comprende bien el caso.

A continuación presento cuatro ejemplos que hemos utilizado tanto con alumnado en clases como con profesorado en cursos de formación.

Caso 1. Con Breixo es imposible trabajar. Siempre tiene que hacerse lo que él diga. En las reuniones de trabajo se opone o se inhibe ante cualquier sugerencia que no sea la suya. Sus propuestas, faltaría más, siempre son las más interesantes, las más creativas y las que están bien fundamentadas.

Caso 2. No me lo puedo creer. He llegado cinco minutos tarde a clase y el profesor va y se me echa encima. Ni siquiera me ha preguntado por qué me había retrasado. Y hay una razón que justifica mi retraso: el autobús pinchó. Sin embargo, ya ves lo que me ha hecho. Este profesor sólo quiere avergonzarme delante de los demás (Lederach, 1985).

Caso 3. Los de 6^º curso son insoportables. A nada que abres la mano se desbocan como animales. No saben participar. El otro día les hablé de las normas de clase y hoy ya estaban como si nada. Menudo follón se armó; cualquiera que pasara por allí en aquel momento pensaría que no habría profesor en clase.

Caso 4. La posición de los tutores de COU ya no se puede aguantar más. Ellos siempre van por libre. La dirección debería actuar; si no, que no cuenten más conmigo. Habíamos quedado en que cada tutor bajaría con su curso al Salón de Actos y fíjate lo que ha pasado. Menuda vergüenza y menudo desprestigio para el Instituto. ¡Qué pensaría el conferenciante!

Fuente Jares, 1998/1999.

■ **Trabajar sobre los problemas concretos que han provocado el conflicto** y no sobre otras diferencias o aspectos relacionados con el mismo; es decir, focalizar la atención sobre los intereses y necesidades de cada uno, no sobre sus posturas o personas. Ello conlleva, como en todo el proceso, simultanear dos tipos de dinámicas, unas de carácter negativo, de contención o de evitar ciertos comportamientos, y otras de tipo positivo, los aspectos y estrategias a apoyar. Las dos primeras que exponemos a continuación son del primer tipo, y las otras del segundo:

- La personalización consiste en mezclar o identificar las personas con los problemas. Se trata de un fenómeno muy frecuente en los centros escolares.
- La polarización suele estar presente en conflictos crónicos y cuando ya es difícil una resolución positiva. Consiste en pronunciarse en contra, por sistema, de las propuestas de la otra parte. Diga lo que diga A, B estará en contra y viceversa.
- Replantear el conflicto. Habitualmente las partes en un conflicto suelen ver únicamente su propia postura, tanto en el análisis como en las posibles alternativas de resolución. Su visión es por consiguiente limitada y parcial. Mediante la habilidad de replantear se trata de que ambas partes consigan ver el conflicto de forma global.
- Enfocarlo según las posibles soluciones, analizando las diversas alternativas que se pueden plantear, enlazando con la fase siguiente.

■ **Centrarse en las alternativas de resolución.** Es decir:

- Concretar las necesidades básicas que deben formar parte del acuerdo.
- En esta fase o a veces en el mismo inicio del proceso es conveniente delimitar la fórmula concreta de resolución,

que puede consistir en la *negociación* directa entre las partes o requerir el concurso de terceras personas, grupos o entidades a través de la *mediación* o *arbitraje*.

- Establecer los plazos de ejecución de las medidas acordadas.

■ **Evaluar los resultados y el proceso de cumplimiento de los acuerdos.** Si esta fase es necesaria en general, entendemos que lo es mucho más en el terreno educativo, tanto por la propia naturaleza de la educación como por el contexto y edad de los escolares. También es conveniente que esta fase esté presente a lo largo de todo el proceso de resolución. Como fase propia en los momentos finales del proceso debe servirnos para:

- Evaluar el grado de cumplimiento de los acuerdos y mecanismos de resolución acordados y, si fuese preciso, establecer las oportunas modificaciones o ensayar nuevas soluciones.
- Examinar la posible modificación de la relación entre las partes en conflicto, así como los cambios sociales y organizativos que implican los acuerdos adoptados.

En definitiva, el proceso de resolución de conflictos no es algo no lineal, ni fácil, ni de aplicación mecánica. Pero en todo caso su inevitabilidad, complejidad y, en numerosas ocasiones, su enorme dificultad de resolución, por cuanto se pueden defender intereses claramente antagónicos e incompatibles, no pueden ser motivos para no enfrentarse a ellos, al menos desde un punto de vista de análisis y de toma de conciencia sobre los mismos. No hacerlo significaría relegar la reflexión sobre nuestra práctica educativa y social, apoyar de forma implícita el *statu quo* dominante, favorecer el distanciamiento entre el currículum oculto y el explícito, y, en general, retroceder en el desarrollo organizativo de los centros, desde y para los derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELLÁN, V. (1997): "Internacionalización del concepto y de los contenidos de los derechos humanos", en VV.AA.: *Los derechos humanos camino hacia la paz*, Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz-Centro Pignatelli, 15-28.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (1998): *Informe 1998. Un año de promesas rotas*, Madrid, Amnistía Internacional.
- APPLE, M.W. (1986): *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.
- (1987): *Educación y poder*, Barcelona, Paidós/MEC.
- ARENAL, C. (1989): "La noción de paz y la educación para la paz", en VV.AA.: *Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz*, Madrid, Cruz Roja Española.
- BALL, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós/MEC.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia*, Barcelona, El Roure.
- BOBBIO, N. (1982): *El problema de la guerra y las vías de la paz*, Barcelona, Gedisa.
- (1991): *El tiempo de los derechos*, Madrid, Sistema.
- 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*, vol. 140, La Haya.
- CORTINA, A. (1994): *La ética de la sociedad civil*, Madrid, Anaya.
- ETXEBERRIA, X. (1998): "Lo humano irreductible" de los derechos humanos, Bilbao, Bakeaz (Cuadernos Bakeaz, 28).
- FORTAT, R., y L. LINTANF (1989): *Éducation aux droits de l'homme*, Lyon, Chronique Sociale.
- FRANTA, H. (1985): *Interazione educativa. Teoría e pratica*, Roma, LAS.
- GARCÍA, F. (1983): *Enseñar los derechos humanos. Textos fundamentales*, Madrid, Zéro-Zyx.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- (1992): "Ámbitos de diseño", en J. GIMENO SACRISTÁN y A.I. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 265-333.
- GONZÁLEZ, M^a T. (1998): "La micropolítica escolar: algunas acotaciones", *Profesorado*, 1 (2), 47-58.
- HAAVELSRUD, M. (1976): "The Hidden Connection", en *II Convention of the International Association of Educators for World Peace*, Sendai (Japón), IPRA.
- HERSCH, J. (comp.) (1983): *El derecho de ser hombre*, Madrid, Tecnos.
- JARES, X.R. (1983): "Educación para la paz", *Cuadernos de Pedagogía*, 107 (octubre), 69-72.
- (1986): "Educa-la sexualidade na escola", *Revista Galega de Educación*, 2, 31-34.
- (1989): *Técnicas e xogos cooperativos para tódalas idades*, A Coruña, Vía Láctea (2^a ed., 1993).
- (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.
- (1992a): *El placer de jugar juntos*, Madrid, CCS.
- (1992b): *Transversales. Educación para la paz*, Madrid, MEC.
- (1993a): "El lugar del conflicto en la organización escolar", *Revista de Educación*, 302 (septiembre-diciembre), 113-128.
- (1993b): "Los conflictos en la organización escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, 218 (octubre), 71-75.
- (1994): "Educación para la paz y organización escolar", en A. FERNÁNDEZ HERRERÍA (coord.): *Educando para la paz. Nuevas propuestas*, Granada, Universidad de Granada.
- (1995): "Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos", en VV.AA.: *Volver a pensar la educación. Actas del Congreso Internacional de Didáctica*, vol. II, Madrid, Morata, 133-151.
- (coord.) (1996): *Construir a paz. Cultura para a paz*, Vigo, Xerais.
- (1998): *Educación e dereitos humanos. Estratexias didácticas e organizativas*, Vigo, Xerais.
- (1999): *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid, Popular.
- JUDSON, S., et al. (1986): *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la Noviolencia*, Barcelona, Lerna.
- KELLY, P. (1997): *Por un futuro alternativo*, Barcelona, Paidós.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- KRIELE, M. (1982): *Liberación e ilustración. Defensa de los derechos humanos*, Barcelona, Herder.
- LEDERACH, J.P. (1985): *La regulación del conflicto social: un enfoque práctico*, México. Dossier policopiado.
- LEVIN, L. (1981): *Los derechos humanos. Preguntas y respuestas*, París, Unesco.
- LOPATKA, A. (1978): "El derecho a estar informado", *El Correo de la Unesco*, 10, 21-23.
- LUCAS, J. de (1994): *El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*, Madrid, Temas de Hoy.
- MARINA, J.A. (1995): *Ética para náufragos*, Barcelona, Anagrama.
- MASSARENTI, L. (1984): *À l'école des droits de l'homme*, Ginebra, Universidad de Ginebra.
- MUGUERZA, J. (1990): *Desde la perplejidad*, México-Madrid-Buenos Aires, FCE.
- MULLER, J.M. (1983): *Significado de la noviolencia*, Madrid, CAN.
- NACIONES UNIDAS (1981): *Resolution 35/56. International Development Strategy for the Third United Nations Development Decade*, Nueva York, Naciones Unidas.
- NOVARA, D. (1989): *Scegliere la pace. Guida metodologica*, Turín, Abele.
- ORAÁ, J., y F. GÓMEZ ISA (1998): "La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su cincuenta aniversario", en VV.AA.: *Anuario CIP 1998*, Madrid, Icaria/FUHEM, 41-57.
- PECES BARBA, G. (1982): *Tránsito a la modernidad y derechos fundamentales*, Madrid, Mezquita.
- (1998): "El fundamento de los derechos humanos", *Temas para el debate*, 45-46 (agosto-septiembre), 20-22.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): "Enseñanza para la comprensión", en J. GIMENO SACRISTÁN y A.I. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- RÍOS, X. (comp.) (1998): *Os dereitos da humanidade*, Vigo, Xerais.
- ROSS, M.H. (1995): *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*, Barcelona, Paidós.
- SAN FABIÁN, J.L. (1992): "Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales", en VV.AA.: *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 79-118.
- SÁNCHEZ, R., y L. JIMENA (1995): *La enseñanza de los derechos humanos*, Barcelona, Ariel.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1976): "La ideología de la 'neutralidad ideológica' en las Ciencias Sociales", *Zona Abierta*, 7, 34-42.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): "La escuela: un espacio para la cultura", *Kikiriki*, 31-32, 4-10.
- SARUP, M. (1990): "El currículum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación", *Revista de Educación*, 291 (enero-abril), 193-221.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH (1994): *Educación para la paz. Una propuesta posible*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- STENHOUSE, L. (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

- TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*, Madrid, Morata.
- (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata.
- TULIÁN, D.C. (1991): *Los derechos humanos. Movimiento social, conciencia histórica, realidad jurídica*, Buenos Aires, Humanitas/La Colmena.
- TUVILLA, J. (1993): *Educación en los derechos humanos*, Madrid, CCS.
- UNESCO (1969): *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos*, París, Unesco.
- (1983a): *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*, París, Unesco.
- (1983b): *La educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme*, París, Unesco.
- (1996): *Declaración y plan de acción integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia 1995*, París, Unesco.
- VERCHER, A. (1998): "Derechos humanos y medio ambiente", *Claves de Razón Práctica*, 84 (julio-agosto), 14-21.
- VV.AA. (1999): "Educación e derechos humanos", *Revista Galega de Educación*, 33 (número monográfico).
- WATKINS, Ch., y P. WAGNER (1991): *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*, Barcelona, Paidós/MEC.
- WOLSK, D. (1975): *Un método pedagógico centrado en la experiencia. Ejercicios de percepción, comunicación y acción*, París, Unesco.



Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos*, Cuadernos Bakeaz, nº 29, octubre de 1998.

© Xesús R. Jares, 1998; © Bakeaz, 1998.

Las opiniones expresadas en estos trabajos no coinciden necesariamente con las de Bakeaz.

Cuadernos Bakeaz es una publicación monográfica, bimestral, realizada por personas vinculadas a nuestro centro o colaboradores del mismo. Aborda temas relativos a economía de la defensa, políticas de cooperación, educación para la paz, guerras, economía y ecología; e intenta proporcionar a aquellas personas u organizaciones interesadas en estas cuestiones, estudios breves y rigurosos elaborados desde el pensamiento crítico y desde el compromiso con esos problemas.

Director de la publicación: Josu Ugarte • **Coordinación técnica:** Blanca Pérez • **Consejo asesor:** Joaquín Arriola, Nicolau Barceló, Anna Bastida, Roberto Bermejo, Jesús Casquette, Xabier Etxeberria, Adolfo Fernández Marugán, Carlos Gómez Gil, Rafael Grasa, Xesús R. Jares, José Carlos Lechado, Arcadi Oliveres, Jesús M^o Puente, Jorge Riechmann, Pedro Sáez, Antonio Santamaría, Angela da Silva, Ruth Stanley, Carlos Taibo, Fernando Urrutikoetxea • **Títulos publicados:** 1. Carlos Taibo, *Veinticinco preguntas sobre los conflictos yugoslavos* (ed. revisada); 2. Xabier Etxeberria, *Antirracismo*; 3. Roberto Bermejo, *Equilibrio ecológico, crecimiento y empleo*; 4. Xabier Etxeberria, *Sobre la tolerancia y lo intolerable*; 5. Xabier Etxeberria, *La ética ante la crisis ecológica*; 6. Hans Christoph Binswanger, *Protección del medio ambiente y crecimiento económico*; 7. Carlos Taibo, *El conflicto de Chechenia: una guía de urgencia*; 8. Xesús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*; 9. Juan José Celorio, *La educación para el desarrollo*; 10. Angela da Silva, *Educación antirracista e interculturalidad*; 11. Pedro Sáez, *La educación para la paz en el currículo de la reforma*; 12. Martín Alonso, *Bosnia, la agonía de una esperanza*; 13. Xabier Etxeberria, *Objeción de conciencia e insumisión*; 14. Jörg Huffschild, *Las consecuencias económicas del desarme*; 15. Jordi Molas, *Industria, tecnología y comercio en la producción militar: el caso español*; 16. Antoni Segura i Mas, *Las dificultades del Plan de Paz para el Sáhara Occidental, 1988-1995*; 17. Jorge Riechmann, *Herramientas para una política ambiental pública*; 18. Joan Roig, *Guinea Ecuatorial: la dictadura enquistada*; 19. Joaquín Arriola, *Centroamérica, entre la desintegración y el ajuste*; 20. Xabier Etxeberria, *Ética de la desobediencia civil*; 21. Jörn Brömmelhorster, *El dividendo de la paz: ¿qué abarcaría este concepto?*; 22. Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, *Educación en la reinención de la solidaridad*; 23. Helen Groome, *Agricultura y medio ambiente*; 24. Carlos Taibo, *Las repúblicas ex yugoslavas después de Dayton*; 25. Roberto Bermejo, *Globalización y sostenibilidad*; 26. Roberto Bermejo y Álvaro Nebreda, *Conceptos e instrumentos para la sostenibilidad local*; 27. Jordi Roca, *Fiscalidad ambiental y "reforma fiscal ecológica"*; 28. Xabier Etxeberria, *"Lo humano irreductible" de los derechos humanos*; 29. Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos* • **Diseño:** Jesús M^o Juaristi • **Fotocomposición:** ABD • **Impresión:** Grafilur • **ISSN:** 1133-9101 • **Depósito legal:** BI-295-94.

Suscripción anual (6 números): 1.500 ptas. • **Suscripción de apoyo:** 2.250 ptas. • **Forma de pago:** Domiciliación bancaria (indique los 20 dígitos correspondientes a entidad bancaria, sucursal, control y c/c.), o transferencia a la c/c. 2095/0365/49/3830626218, de Bilbao Bizkaia Kutxa • **Adquisición de ejemplares sueltos:** estos cuadernos, y otras publicaciones de Bakeaz, se pueden solicitar contra reembolso (350 ptas. de gastos de envío) a la dirección abajo reseñada. Su PVP es de 250 ptas./ej.

Bakeaz. Centro de documentación y estudios para la paz, es un organismo de carácter no gubernamental, independiente y sin ánimo de lucro. Está formado por un grupo de personas, vinculadas a los medios universitarios y pacifistas vascos, que intenta profundizar en el conocimiento de temas como la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación entre economía y ecología, las políticas de cooperación o la educación para la paz. Cuenta para ello con una biblioteca y hemeroteca especializadas, y con diferentes recursos pedagógicos, para así asegurar el objetivo de proporcionar información, recursos y asesoramiento. Asimismo, realiza estudios e investigaciones, publica trabajos propios o ajenos, organiza seminarios y cursos, y colabora con los medios de comunicación.