



# EDUCACIÓN E DEREITOS HUMANOS

educar dende e para os dereitos humanos • pierre sané, secretario xeral de amnistía internacional • as escolas asociadas á unesco • cine e dereitos humanos • música e paz para a educación



# 50 aniversario dos Dereitos Humanos

A celebración dunha data tan significativa como é o cincuenta aniversario da aprobación da Declaración Universal dos Dereitos Humanos non podía pasar desapercibida para os que facemos a *Revista Galega de Educación*. A nosa voz quere sumarse a de todas aquelas persoas, grupos, asociacións, colectivos e institucións tanto de Galicia como do resto do mundo que queren festexar e reivindicar un dos textos máis importantes non só do século que finaliza senón, probablemente, da historia da humanidade. En efecto os dereitos humanos representan os mínimos de dignidade, xustiza e liberdade desde os que se ten que construír a convivencia dentro e entre estados. Sen embargo, non podemos esquecer como a vixencia e o disfrute de todos os dereitos e para todas as persoas segue a ser a asignatura pendente de todas e todos nós, pero moi especialmente dos que teñen responsabilidades tanto políticas como sociais e económicas. Así, fronte aos avances tecnolóxicos e científicos, a humanidade segue atrapada nas dinámicas de dominio e explotación que fan inviábeis a resolución pacífica dos conflitos, que fan que uns vivan uns dereitos a costa do sufrimento ou as penurias de outros. Non podemos esquecer como, ao día de hoxe, tres cuartas partes da poboación mundial seguen sen achegarse ao cumprimento dos mínimos que se recollen na Declaración Universal: 1,3 miles de millóns de persoas loitan diariamente por sobrevivir con menos dun dólar estadounidense; 35.000 nenos e nenas morren a diario por desnutrición e enfermidades que poderían evitarse; miles de millóns de persoas adultas, na súa maioría mulleres, non saben ler nin escribir; miles de presos de conciencia consúmense en cárceres de todos os recunchos do planeta; miles de persoas sofren tortura nun tercio dos países da Terra; diferentes colectivos e pobos están a sufrir vulneración dos seus dereitos individuais e colectivos; as democracias occidentais deslízanse perigosamente cada vez máis cara un sistema pseudodemocrático onde a lei do mercado impón as súas regras e no que máis ca cidadáns pasamos a ser ou se pretende que sexamos meros consumidores ou clientes do sistema. Diante deste estado de cousas ¿qué podemos facer as educadoras e educadores?. Sosláiando o noso necesario compromiso que como calquera cidadán podemos e debemos ter, entendemos que a educación ten un dobre compromiso. Por unha banda poñer en xogo as estratexias didácticas e organizativas que posibiliten ao alumnado desde as primeiras idades a aprendizaxe dos valores democráticos e a resolución nonviolenta dos conflitos. Por outra incorporar na clase os problemas mundiais cos que se enfrenta a humanidade, e que en boa medida teñen que ver coa violación dos dereitos humanos, indo a raíz dos problemas. Neste caso, cremos que é obrigado cuestionarse as políticas e os intercambios económicos que producen esta “nova orde económica mundial”, que, lonxe de suprimir a fractura entre o primeiro e o terceiro mundo cada vez se agrava máis, que lonxe de suprimir ou rebaxar sensiblemente a pobreza no primeiro mundo cada vez se ensancha máis, que lonxe de suprimir ou cando menos aminorar os gastos militares cada día aumentan máis converténdose nunha das maiores perversións da humanidade. Algo falla neste sistema, pero algo que realmente afecta aos seus órganos vitais. Diante desta situación a sociedade civil ten que reaccionar e intentar controlar o rumbo marcado. Neste senso celebramos como a sociedade civil galega a través das organizacións EDUCADORES POLA PAZ-NOVA ESCOLA GALEGA; INSTITUTO GALEGO DE ANÁLISE E DOCUMENTACIÓN INTERNACIONAL (IGADI) e AMNISTÍA INTERNACIONAL-VIGO, e ás tres centrais sindicais, COMISSIONS OBREIRAS (CCOO); CONFEDERACIÓN INTERSINDICAL GALEGA (CIG) e UNIÓN XERAL DE TRABALLADORES (UXT), foron capaces de poñerse de acordo en impulsar unha campaña de divulgación e sensibilización dos dereitos humanos: “*Dereitos humanos, ¿que menos!*”. Unha campaña que, como sinalan os organizadores no seu folleto, foi feita para conmemorar e reivindicar a necesidade de que todos os dereitos se cumpran para todas as persoas. Sen embargo, con ser un esforzo interesante e inédito en todo o Estado, non é suficiente e a propia campaña, polo que sabemos, puido dar máis de si. Cómpre, pois, proseguir na liña da divulgación e da sensibilización, transmitindo ao conxunto da poboación e moi especialmente aos máis xoves que o disfrute de tales dereitos e a esixencia dos que non se están cumprir é unha tarefa que a todas e todos nos incumbe, en todos os ámbitos e ao longo de toda a vida.



## A guerra outra vez

Cando xa estaba en edición este número monográfico da *Revista Galega de Educación* a guerra volveu estalar ben perto de nós. As súas imaxes de destrución, de miseria e de sufrimento volveron ocupar os espazos dos informativos e a impotencia e a rabia nos nosos corazóns. Os rexidores da comunidade internacional e os encargados da propaganda, —en toda guerra a propaganda xoga un papel esencial— volveron lembrarnos que moi ao seu pesar a situación en Cosova facía “inevitable” a intervención militar; a guerra, unha vez máis, é presentada como a “única solución”. Un novo e triste suceso co que se nos pretende “educar” na suposta inevitabilidade da violencia e das guerras. ¿En que papel queda a educación para a paz?

Pero a guerra da que estamos a falar ten como novidade o feito de que o noso propio país está directamente involucrada na mesma, tanto polo feito de participar soldados e avións españois como polo feito de pertencer a OTAN, a organización militar que unilateralmente e saltándose o dereito internacional e as Nacións Unidas decide atacar militarmente a Serbia. O motivo xa é coñecido: Formalmente diase que é para restablecer os dereitos humanos en Cosova e acabar coa limpeza étnica do réxime de Milosevic. Sen embargo, as contradicións e as dúbidas morais, legais e mesmo militares desta operación, que desgraciadamente no momento de redactar estas liñas segue en curso, xa teñen sido expostas por diversos analistas estes últimos días nos medios de comunicación. Tampouco faltan a voz daqueles que a defenden, alegando a necesidade de acabar con Milosevic e, nalgúns casos, aproveitando o lance para rirse unha vez máis dos pacifistas, acusados como non podía ser menos de inxenuos, irresponsables e de facerlle o xogo ao inimigo. Sen embargo mesmo supoñendo que non hai outra opción de acabar con Milosevic que a través da intervención militar, en ningún caso esta decisión foi tomada pola comunidade internacional. E esta é unha cuestión de grande importancia en tanto en canto afecta á convivencia entre os estados. O debate sobre o dereito á inxerencia por razóns humanitarias, en ningún caso pode xustificar a autolexitimación dunha nación ou dunha alianza militar para atacar a un país. Hai que poñer unha serie de condicións e mecanismos de control pola comunidade internacional que eviten usos perversos deste suposto dereito.

Sen embargo, as terribles consecuencias que está a producir esta guerra non deixan lugar a dúbidas de a quen beneficia e a quen prexudica. Sobre o primeiro non cabe dúbida que ao complexo militar-industrial e á propia OTAN, e dentro dela aos EE.UU. Como xa non se agacha agora pola parte aliada o problema é que esta guerra hai que gañala. Sobre o segundo, catro son os grandes perdedores desta contenda: os centos de miles de desprazados albanos-cosovares e todos aqueles que xa pagaron coa súa vida inocente; a propia Serbia que está vendo como o seu país está sendo literalmente arrasado pola aviación da OTAN; os dividendos da paz: ¿cantas accións de paz se poderían sufragar e cantas necesidades sociais se poderían cubrir cos miles de millóns de dólares que está a custar esta guerra? (como denunciaba Federico Mayor Zaragoza EE.UU aínda non puido cumprir o seu anunciado retorno á UNESCO por razóns presupostarias), e, en cuarto lugar, as Nacións Unidas e o dereito internacional, sometidos a xogar un papel de parálise diplomática que os deixa gravemente feridos. Neste último senso non podemos esquecer como EE.UU, xunto con outras potencias como é o caso de China, non asinaron a creación do Tribunal Penal Internacional, que, sen dúbida, deberá intervir para xulgar os desmáns que se están a producir, e, desde logo, os de Milosevic e as milicias serbias. Por conseguinte, esta crítica e rexeitamento que facemos tanto á forma como ao fondo desta guerra (a utilización de termos como “guerra limpa” ou “efectos colaterais non desexados”, son algo máis que despropósitos conceptuais), non se contradí coa crítica e a condeza que coa mesma contundencia facemos do réxime de Milosevic, xa coñecido e denunciado na guerra de Bosnia-Herzegovina (abonda lembrar os traballos de Carlos Taibo publicados por Nova Escola Galega, o primeiro titulado *25 preguntas sobre os conflitos iugoslavos* e o segundo no libro *Construír a paz. Cultura para a paz*).

Este suceso histórico que se está a producir nestes momentos no noso continente ten que servirnos ás educadoras e educadores de todos os ámbitos e niveis educativos para redobrar os nosos esforzos de educar para a paz, que significa antes de nada aprender a resolver os conflitos de xeito nonviolento e, polo tanto, significa desterrar e desaprender a guerra. Como dicían as mestras e mestres de comezos de século despois da traxedia da primeira guerra mundial, “nunca máis enviemos aos nosos alumnos ás trincheiras”. A guerra nunca máis. ¿Aínda hai alguén que dubida da necesidade de educar e educámonos na paz?



## BOLETÍN DE SUBSCRICIÓN

Desexo unha subscrición por catro números, por importe de 4.000 pesetas á  
REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, a partir do número.....

- Envíolle-lo importe (xiro, cheque).  
 Desexo domicilia-los pagos no Banco (cumprimento boletín)  
 Contra-reembolso       Tarxeta Visa       Tarxeta 6000  
Nº            
Válida ata: Mes        Ano

EDICIÓN XERAIS DE GALICIA



Don/Dona .....  
Enderezo .....  
Código Postal ..... Poboación ..... Teléfono .....

BANCO OU CAIXA DE AFORROS      Nº .....  
..... Sucursal .....  
Enderezo da sucursal .....  
Poboación .....  
Titular da conta .....

Prégolles a Vds., que tomen nota de que, ata novo aviso,  
deberán adeudar na miña conta con esta entidade os  
recibos que ó meu nome lle sexan presentados para o seu  
cobro por EDICIÓN XERAIS DE GALICIA-REVISTA  
GALEGA DE EDUCACIÓN.

Saúdaos atentamente.

(Sinatura)

Don/Dona .....  
Enderezo ..... Poboación .....



## REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Publicación de Nova Escola Galega  
Editada por Edicións Xerais de Galicia

Un medio para estar informado sobre as novidades educativas  
Un instrumento de intercambio de experiencias de renovación pedagóxica  
Un espacio de debate e reflexión sobre a educación en Galicia

Un tema monográfico en cada número

- |   |   |                                       |
|---|---|---------------------------------------|
| 1- A formación do profesorado               | 12- A educación das persoas adultas             | 23- Necesidades educativas especiais  |
| 2- As novas tecnoloxías e a escola: a imaxe | 13- Educación ambiental                         | 24- As avaliacións                    |
| 3- A escola rural                           | 14- Ensinar a aprender                          | 25- A normalización da lingua         |
| 4- Globalización e interdisciplinariade     | 15- A lectura                                   | 26- Celestín Freinet                  |
| 5- A Reforma das Medias                     | 16- A Educación Primaria                        | 27- Educación Social                  |
| 6- Os pais na escola                        | 17- A dimensión internacional da nosa Educación | 28- Educación Dramática               |
| 7- A educación matemática                   | 18- Os contidos transversais                    | 29- Orientación escolar e tutoría     |
| 8- Socioloxía da educación                  | 19- O Xogo                                      | 30- Programas Educativos Europeos     |
| 9- A saúde na escola                        | 20- A televisión                                | 31- A Educación Infantil              |
| 10- O ensino das ciencias                   | 21- A organización escolar                      | 32- Escola e sociedade da información |
| 11- O profesorado                           | 22- A Educación Secundaria Obrigatoria          | 33- Educación e Dereitos Humanos      |
|   |   | 34- A nova formación profesional      |

Pódense solicita-los números atrasados, contrarreembolso a:

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Edicións Xerais de Galicia

Doutor Maraño 12, baixo - 36211 Vigo / Teléfono: (986) 21 48 88 / Fax: (986) 20 13 66 / Enderezo electrónico: xerais@xerais.es



## REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN 33



Maio de 1999  
 Publicación de Nova Escola Galega  
 Impresa en papel reciclado  
 Prezo 1000 Ptas.



Edita:  
 Edicións Xerais de Galicia, S.A.  
 http://www.xerais.es

Subscricións e correspondencia:  
 Doutor Marañón 12, baixo. 36211 Vigo  
 xerais@xerais.es  
 Tel.: 986 21 48 88  
 Fax: 986 20 13 66

Nova Escola Galega  
 R/ Betanzos, 1-1º. 15703 Santiago de Compostela  
 neg@iaga.com

Director:  
 Manuel Bragado Rodríguez

Secretario de Redacción:  
 Antón Costa Rico

Consello de Redacción:  
 Xosé Ramón Bernárdez Pérez,  
 Xosé Manuel González Barreiro,  
 Xesús R. Jares, Luís Otero Gutiérrez,  
 Miguel Vázquez Freire,  
 Manuel F. Vieites García.

Consello Editorial:  
 Xosé Álvarez Castro, María Dolores Candedo Gunturiz,  
 Xosé M. Cid Fernández, Agustín Fernández Paz,  
 María Xosé Freixo Mariño, Narciso de Gabriel,  
 Emilio González Legazpi, Marilar Jiménez Aleixandre,  
 Xosé Ramón Lago Martínez, Xosé Lastra Muruais,  
 Ramón López Facal, Pedro Membiela,  
 Josefina Mosquera Roel, Xabier Puente Docampo,  
 Xosé Ramos Rodríguez, Antón Rozas Caeiro,  
 Mercedes Suárez Pazos, Francisco Veiga García.

Deseño interiores e maquetación:  
 Paco Armada

Fotografías:  
 Cal 3, Celina, Manuel Sendón, Marga Sampaio,  
 Anxo Iglesias, Manuel G. Vicente, Xexé, M. Iglesias,  
 Arquivo Xerais.



CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN  
 E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA  
 Dirección Xeral de Política Lingüística

Edición patrocinada pola Dirección Xeral de Política  
 Lingüística. Consellería de Educación e Ordenación  
 Universitaria. Xunta de Galicia

A REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN  
 non fai necesariamente súas as opinións nin os criterios  
 expostos polos seus colaboradores.

A REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN  
 non devolverá os orixinais que non solicite de antemán,  
 nin manterá correspondencia sobre os mesmos. Prohíbese a  
 reprodución total ou parcial dos artigos da revista sen citar  
 a súa procedencia.

Procesado: VALCOGRAF (Vigo)

Imprime: Gráficas NUMEN. Vigo

ISSN: 1132-8932

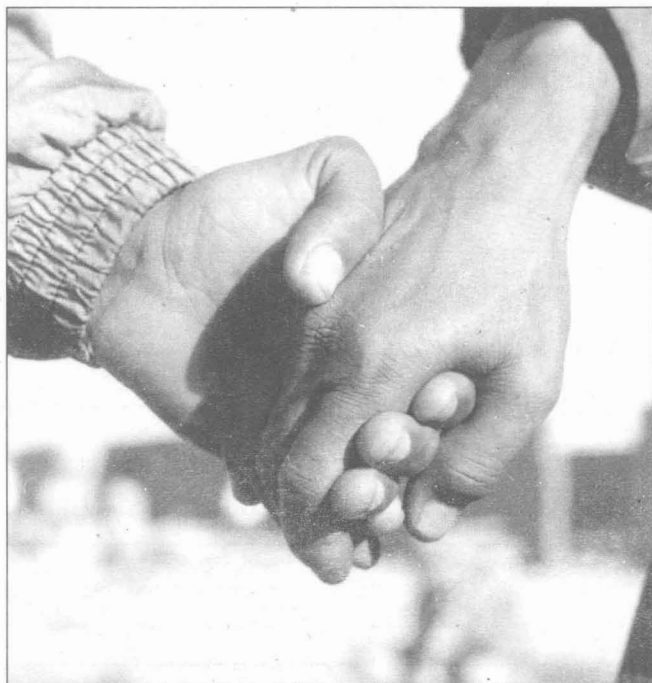
Dep. Legal: C-22/1986

## EDITORIAL ..... 1

### O TEMA

## EDUCACIÓN E DEREITOS HUMANOS

Coordinación: Xesús R. Jares.  
 Educadores pola Paz. Nova Escola Galega



© Manuel G. Vicente

<b>Presentación:</b>	
Educación e dereitos humanos .....	7
<b>Educar dende e para os dereitos humanos</b>	<b>11</b>
Xesús R. Jares	
<b>A educación en dereitos humanos.</b>	
<b>Reflexións e retos para afrontar</b>	
<b>un novo século .....</b>	<b>21</b>
Abraham Magendzo K.	
<b>Educar para a paz e a non-violencia .....</b>	<b>27</b>
Adolfo Pérez Esquivel	

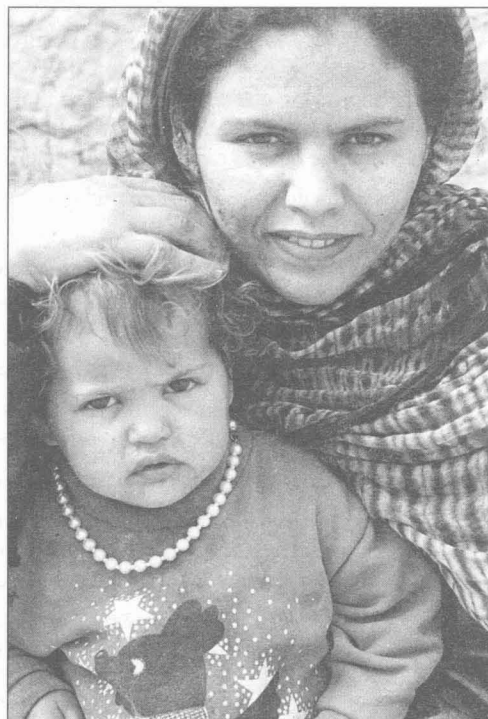
### ENTREVISTA

<b>Pierre Sané</b>	
<b>Secretario Xeral de Amnistía Internacional .....</b>	<b>31</b>
Xesús R. Jares	



## EXPERIENCIAS

<b>Educación en dereitos humanos.</b>	
<b>Unha reflexión dende a escola infantil</b> .....	<b>37</b>
María Pilar Añón Carlota	
<b>As escolas asociadas á Unesco</b> .....	<b>42</b>
Flora Fondevila Vázquez	
<b>Quincenas da solidariedade</b> .....	<b>46</b>
José Tuvilla Rayo	
<b>Un traballo interdisciplinar de educación intercultural</b> .....	<b>49</b>
Xabier Prado	
<b>¿Unha oase de paz en Israel?</b> .....	<b>53</b>
Anne Le Meignen	



© Manuel G. Vicente

## RECURSOS

<b>Cine e dereitos humanos</b> .....	<b>56</b>
Miguel Vázquez Freire	
<b>Música e paz para a educación</b> .....	<b>72</b>
Marga Sampaio	
<b>Literatura infantil e xuvenil e dereitos humanos</b> .....	<b>78</b>
María Xesús Fernández	
<b>Cómics e dereitos humanos</b> .....	<b>86</b>
Agustín Fernández Paz	
<b>O teatro e a paz</b> .....	<b>90</b>
Manuel F. Vieites	

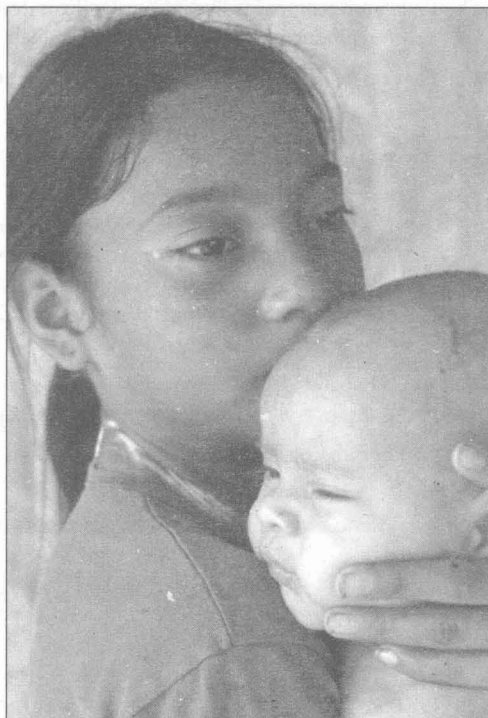


© Manuel G. Vicente

<b>LIBROS</b> .....	<b>93</b>
---------------------	-----------

## DOCUMENTOS

<b>Dereitos humanos, ¡Que menos!</b> .....	<b>100</b>
<b>Declaración Universal dos Dereitos Humanos</b> .....	<b>102</b>



© Manuel G. Vicente



# COLABORA CON NÓS

*Revista Galega de Educación* ten as súas páxinas abertas a todas aquelas persoas que desexen publicar as súas colaboracións. O Consello de Redacción dá preferencia ós artigos dirixidos á sección "Experiencias", que acolle traballos de tódolos niveis do ensino non universitario.

Os artigos deben axustarse ás normas seguintes:

- 1 As colaboracións, que serán inéditas, terán unha extensión máxima de seis folios mecanografados (30 liñas de 60 espacios cada unha). Os traballos deberán presentarse mecanografados e, a ser posible, en copia informática (entornos Pc ou Apple), acompañados da súa copia en papel. Prégase que nas copias en soporte informático non se introduzan tabulacións de ningún tipo.
- 2 Na cabeceira do artigo figurará o título e nome do autor/a ou autores/as. E ó final, o enderezo postal e o teléfono de contacto.
- 3 Nas referencias e citas bibliográficas de libros procederase polo seguinte modelo: apelidos; nome ou inicial, con punto, do autor; paréntese para o ano de publicación; punto; título do libro subliñado, páxinas de referencias se as hai, entre parénteses; punto; cidade; dous puntos, editorial; punto.  
Fernández Paz, A. (1992). *Os cómics nas aulas*. Vigo: Edición Xerais de Galicia.
- 4 Nas referencias e citas bibliográficas de artigos de revistas procederase polo seguinte modelo: tralo autor e ano, título do artigo; punto; nome da revista subliñado; número entre parénese; coma; páxinas con guión intermedio; punto.  
Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. *Revista Galega de Educación* (13), 6-9.
- 5 As notas, numeradas correlativamente sempre entre paréntese ou con grafía saltada, deben incluírse ó remate do traballo. A continuación das notas pode facerse unha lista bibliográfica ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores, coa excepción de que se houberse varios traballos publicados por un autor ou autora no mesmo ano, despois do ano porase coma e logo a, b etc.  
Fernández Paz, A. (1992). *Os cómics nas aulas*. Vigo: Edición Xerais de Galicia.  
Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. *Revista Galega de Educación* (13), 6-9.  
Vázquez Freire, M (1992,a). *¿Que é a Reforma?* Vigo: Edición Xerais de Galicia  
Vázquez Freire, M (1992,b). *O currículo*. Vigo: Edición Xerais de Galicia
- 6 Se no texto se quere facer unha referencia xenérica a ditos libros, sen concretar páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma e ano de edición, paréntese.  
(Fernández Paz, 1992)  
No caso de que se queira facer unha referencia ó número da páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma e ano de edición, páxina, paréntese.  
(Fernández Paz, 1992, p.32)
- 7 Evitárase no posible o uso de abreviaturas. Cando dentro do corpo do artigo se citen frases textuais, estas irán en cursiva do seguinte xeito:  
Se a frase textual ocupa menos de dúas liñas redactarase de corrido no texto, entre comiñas.  
De ocupar maior extensión, escribirase á parte, precedida de dous puntos e sangrada na marxe esquerda, podendo empregar outro tamaño de letra e reducir o espacio interliñal.
- 8 Poderanse acompañar ilustracións (gráficos, fotos, figuras e cadros) en follas independentes, sinalándose claramente no texto o lugar onde deben reproducirse. No caso de que se inclúan pés de fotos, deberán presentarse en folla á parte.
- 9 No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica práctica pódese empregar-lo seguinte esquema (coas adaptacións precisas):
  - Contexto do centro e da experiencia,
  - Nivel educativo,
  - Obxectivos da experiencia,
  - Desenvolvemento concreto: actividades realizadas ou que se propoñen,
  - Comentarios sobre o seu desenvolvemento,
  - Avaliación por parte do alumnado e do profesorado; reflexión sobre o realizado,
  - Perspectivas abertas a partir de aquí, crítica, cambios necesarios, etc.,
  - Referencias bibliográficas.
- 10 Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, atendendo ós criterios ortográficos vixentes. A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que, considere máis oportunos, como tamén o de facer pequenas correccións para mante-lo estilo da revista.
- 11 Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar gratuito do número da Revista onde aparece o seu traballo.
- 12 A Revista comunicará a cada un dos autores ou autoras a recepción do seu traballo, e no seu momento a súa aceptación para a publicación.

Enviar a:

*Revista Galega de Educación* (proposta de colaboración)

Edicións Xerais de Galicia, S. A.

Dr. Maraño 12, baixo. 36211 Vigo

Teléfono 986 21 48 88 - Telefax: 986 20 13 66

Enderezo electrónico: xerais@xerais.es.

## Educación e dereitos humanos

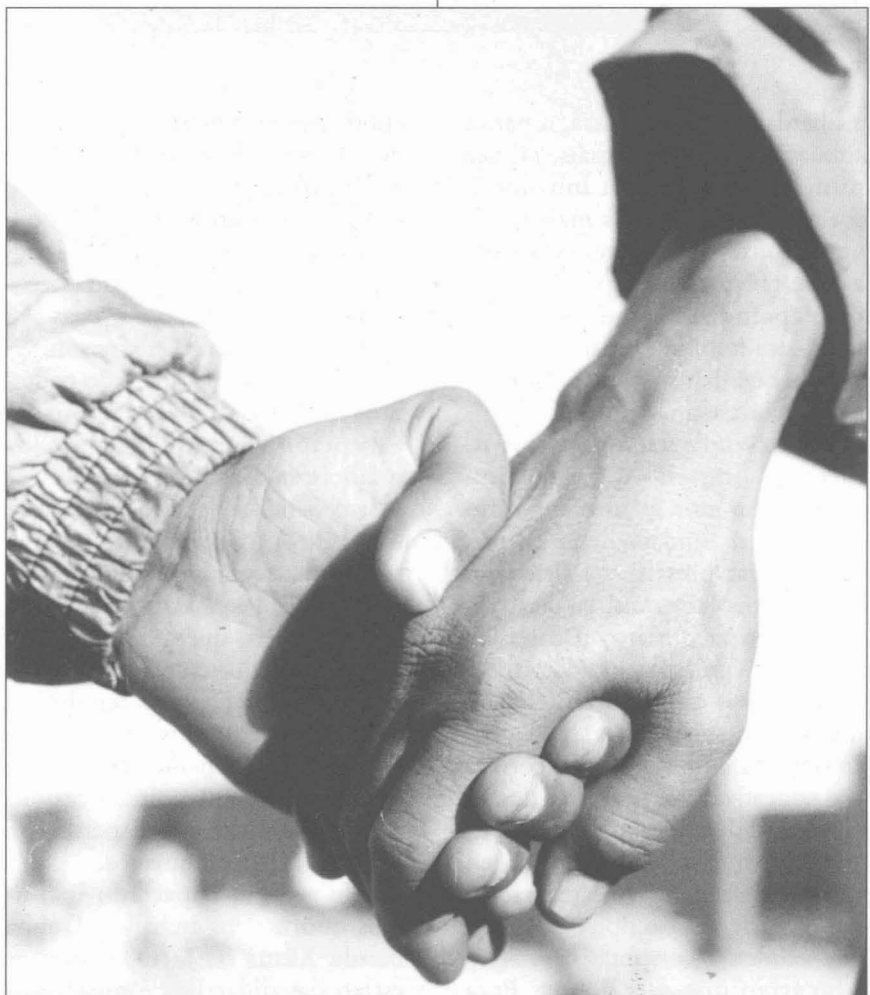
Non é a primeira vez que nas páxinas da *Revista Galega de Educación* temos ocupado da temática á que fai referencia o monográfico que presentamos neste número. Así, por exemplo, o tema do número 18 estivo adicado aos temas transversais, nos que se incluía un artigo sobre educación para a paz nos proxectos de centro. Sen embargo, a pesar da forte tradición desta dimensión educativa en Nova Escola Galega, principalmente a través do seu grupo Educadores/as pola Paz –decano dos grupos, seminarios ou colectivos do estado de educación para a paz–, nunca ata o de agora adicamos un tema á Educación para a paz e os dereitos humanos. Esta circunstancia xunto coa celebración do cincuenta aniversario da Declaración Universal dos Dereitos Humanos o pasado 10 de decembro de 1998 –acontecemento social, educativo e político que xulgamos de extraordinaria importancia para o conxunto da humanidade–, fixo que o Consello de redacción estimase oportuno adicar non só o tema do mes senón toda a revista (o que constitúe o cuarto monográfico na historia da Revista) á Educación para a paz e os dereitos humanos.

A coincidencia coa celebración do cincuenta aniversario dálle un especial significado a este monográfico. Coincidimos coa análise que se ten feito que estamos probablemente diante do legado sociopolítico máis importante da historia da humanidade. En efecto, fronte a asimetría cada vez maior entre os avances tecnolóxicos e os sociais, en detrimento destes últimos, o articulado da Declaración

Universal –e os Pactos, Convenios e Declaracións que a desenvolven–, é unha guía clara e concisa do que ten que ser a convivencia dentro e entre estados. Nesta realidade complexa, desigual e violenta de fin de século, as educadoras e educadores non podemos nin pechar os ollos diante da mesma, nin resignarnos nin mirar para outro lado. Como profesionais que en parte damos rostro ao futuro temos que aportar o noso grao de area, que é moi importante, para que cada vez máis organicemos a convivencia en base ao respecto, á igualdade, a xustiza,

XESÚS R. JARES  
EDUCADORES POLA PAZ  
NOVA ESCOLA GALEGA

© Manuel G. Vicente





© Manuel G. Vicente

a liberdade, a democracia, a paz, a solidariedade, etc. É máis, tal vez nun futuro non moi lonxano a sociedade pida de nós máis que a aprendizaxe dos saberes “clásicos” as que teñen que ver precisamente coas aprendizaxes que estamos a falar, das habilidades sociais e os valores que dan sentido ao proceso de humanización.

Coa coordinación de Xesús R. Jares, o Consello de redacción aprobou un monográfico con catro ingredientes fundamentais: en primeiro lugar presentar a situación dos dereitos humanos; en segundo lugar, precisar o marco pedagóxico e os seus significados didácticos e organizativos da educación para os dereitos humanos; en terceiro, amosar un conxunto de experiencias educativas que se están a desenvolver nos diferentes niveis educativos e no ámbito non formal e, en cuarto lugar, ofertar os recursos e materiais de diverso tipo e tradición que axuden a concretar o proceso educativo que nos ocupa. Para

cubrir cada un destes catro apartados contamos coa colaboración de moi diferentes persoas, tanto galegas como do resto do estado e de outras partes do mundo. Todas elas son persoas de prestixio e recoñecidas no seu campo e a todas elas agredecemos a súa colaboración.

Para o primeiro apartado contamos con dúas colaboracións de excepción. Por unha banda, as palabras en forma de entrevista de Pièrre Sané, senegalés, Secretario Xeral de Amnistía Internacional; por outra, a colaboración do arxentino Adolfo Pérez Esquivel, Premio Nobel da Paz, quen xa colaborara con nós no libro *Construír a paz. Cultura para a paz*. Son sen dúbida dúas das voces máis importantes do mundo para poder falar do seu compromiso, en moitas ocasións pagado cun alto prezo persoal, a prol dos dereitos humanos.

No segundo apartado incluímos outros dous traballos. Dunha banda Xesús R. Jares, expón as estratexias didácticas e organizati-

vas da educación para os dereitos humanos; por outra, o chileno Abrahan Magendzo, analiza o papel desta dimensión educativa desde a perspectiva do sul.

No terceiro presentamos un conxunto de experiencias nos diferentes tramos do sistema educativo. Pilar Añón, mestra en A Coruña de Educación infantil; José Tuvilla, mestre en Alhama de Almería (Almería) de educación Primaria e primeiro ciclo da ESO; Xabier Prado, profesor nun instituto en Ponteareas (Pontevedra), en secundaria; Flora Fondevila, mestra en Vilaboa (Pontevedra) e coordinadora estatal das Escolas asociadas á UNESCO presenta o traballo e a experiencia deste proxecto educativo e, por último, presentamos a experiencia comunitaria e educativa árabe-israelí nun pobo de Israel, Neve Shalom-Wahat al-Salam, asinada por unha das súas fundadoras Anne Le Maignen, e que a través da convivencia e a participación das dúas comunidades “tradicio-



nalmente enfrontadas” se pretende levar a práctica a ruptura coa visión tradicional de “inimigos”.

No cuarto apartado, recursos e materiais, incluímos unha serie de artigos coa finalidade de facilitar ás educadoras e educadores unha serie de recursos para poder levar á práctica esta dimensión educativa. No primeiro deles, Miguel Vázquez Freire, analiza o papel do cine e algúns títulos para traballar os dereitos humanos. No segundo, Marga Sampaio, fai unha viaxe sonora para amosarnos as posibilidades da música, nas súas diferentes linguaxes, para traballar os dereitos humanos. No terceiro, M<sup>a</sup> Xesús Fernández, fai o seu percorrido polo papel e algúns títulos na literatura infantil e xuvenil. Agustín Fernández Paz, en cuarto lugar, aplica esta mesma petición a un campo de grande aceptación entre os cativos como é o dos cómics. En quinto lugar, o mundo do teatro e o seu uso neste campo é abordado

por Manolo Vieites. E para rematar esta parte de recursos, Xesús R. Jares presenta na sección “Hai que leer ... sobre dereitos humanos”, unha selección básica de libros sobre dereitos humanos en xeral e sobre educación en particular, unidades didácticas, recursos, enderezos, etc. que completan o expresado nas entregas anteriores. Tamén podemos incluír neste cuarto apartado a sección de libros, adicada nesta ocasión aos dereitos humanos.

Ademais destes catro apartados sinalados, o monográfico completase co Manifesto da campaña “Dereitos humanos, ¡que menos!” que se está a desenvolver en Galicia co motivo do cincuenta aniversario da Declaración Universal e á que nos referimos no editorial, e o texto integro da Declaración Universal dos Dereitos Humanos.

Con este monográfico completamos os tres polos de intervención que nos marcamos desde Nova Escola Galega para o cincuenta

aniversario da Declaración Universal: a edición do libro *Educación e dereitos humanos*, Xerais, 1998, e o seu periplo de presentacións por Galicia; a campaña “Dereitos humanos, ¡que menos!” xunto con outras organizacións e as tres centrais sindicais galegas e o presente monográfico da *Revista Galega de Educación*. Con estes tres niveis de intervención pretendemos divulgar, sensibilizar e tomar partido a prol dunha cultura de paz en xeral e dos dereitos humanos en particular, na que a educación xoga ou debe xogar un papel clave.

O noso traballo ten sentido na medida en que cada vez máis os dereitos humanos sexan sentidos e disfrutados por todos e cada un dos habitantes deste planeta. Agardamos e desexamos que a cidadanía galega, integrada como tal na cidadanía mundial, se estructure desde o respecto escrupuloso para todas e todos de todos e cada un dos dereitos humanos.



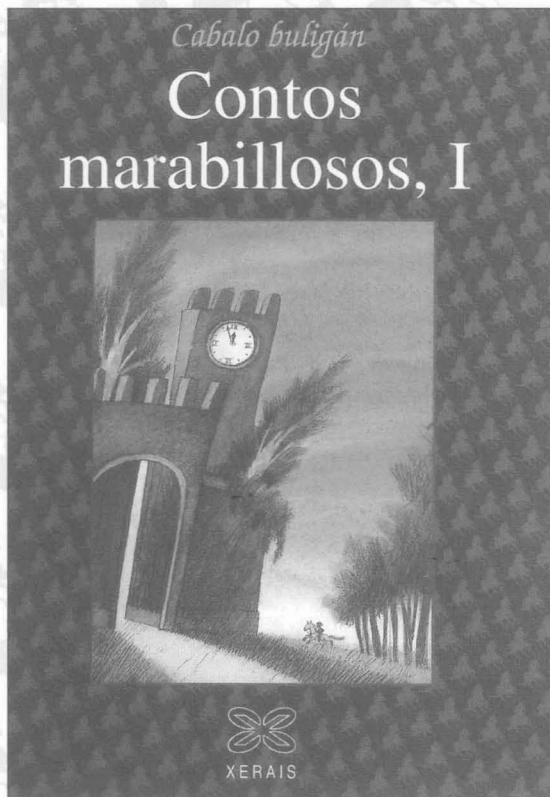
© Manuel G. Vicente

**O noso traballo ten sentido na medida en que cada vez máis os dereitos humanos sexan sentidos e disfrutados por todos e cada un dos habitantes deste planeta.**

# *Cabalo buligán*

Unha nova colección que dá fe da vixencia do conto oral

Os contos que recollen os volumes da nova colección *Cabalo buligán* son os nosos contos, os que se mantiveron de boca en boca, pero descoñecidos para os lectores galegos, durante centenios.



## Contos maravillosos, I

Contén tres contos de maxia ou maravillosos:

*O paxaro que fala, a árbore que canta  
e a auga dourada*

*Manta en Roma*

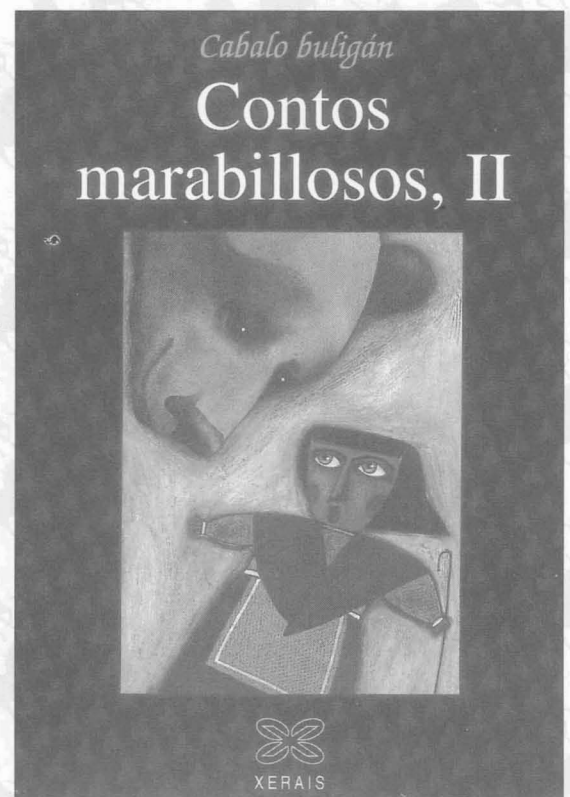
*A gaita que facía a todos bailar*

## Contos maravillosos, II

*Xoanciño e o oso*

*Brancaflor*

*A flor do violar*



# 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 condicionarán 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 fálase 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 átópase 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 os 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.



© Manuel G. Vicente

## 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 fútbol, 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. Faláron 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 fútbol. 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 sêlo 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.

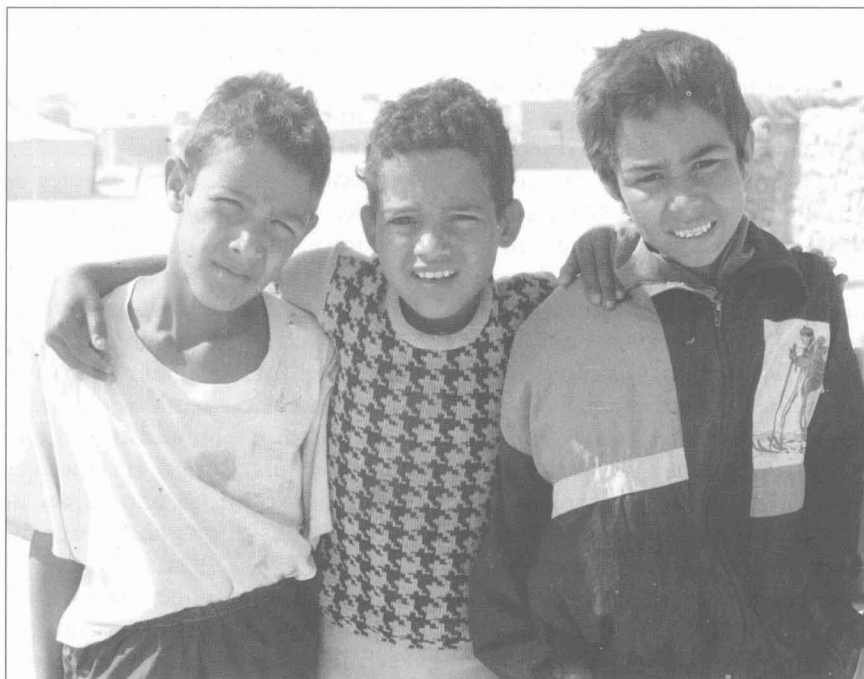
Enfatizado desde a ideoloxía nonviolenta como un aspecto central da mesma e asumido pola educación para a paz e os dereitos humanos, este principio resalta a necesidade da coherencia entre

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 dissociados daquello 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 engadirlle 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 afluición 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 educámonos 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 bo 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. E 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 contradicción 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 influíntes –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.

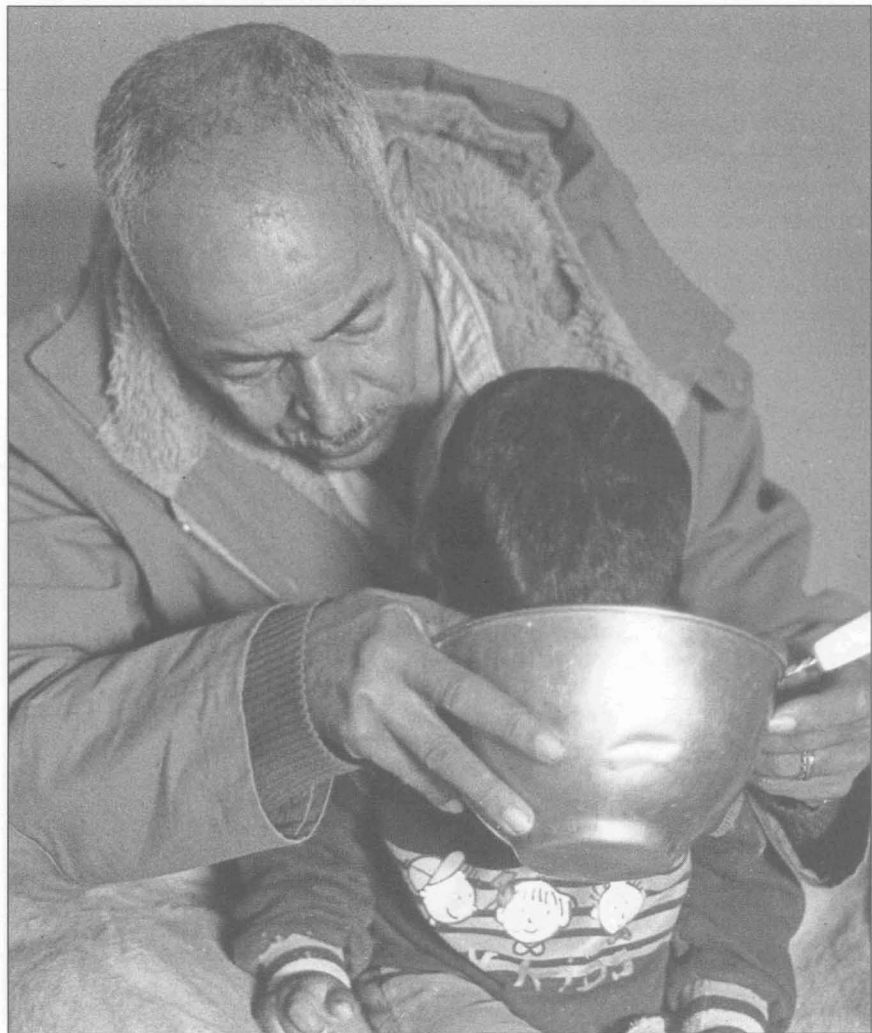
Fronte ás concepcións “técnicas” que ven o funcionamento organizativo como incompatible co conflito, debemos situalo e anali-

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 micro-políticas, 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 subxectividade 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

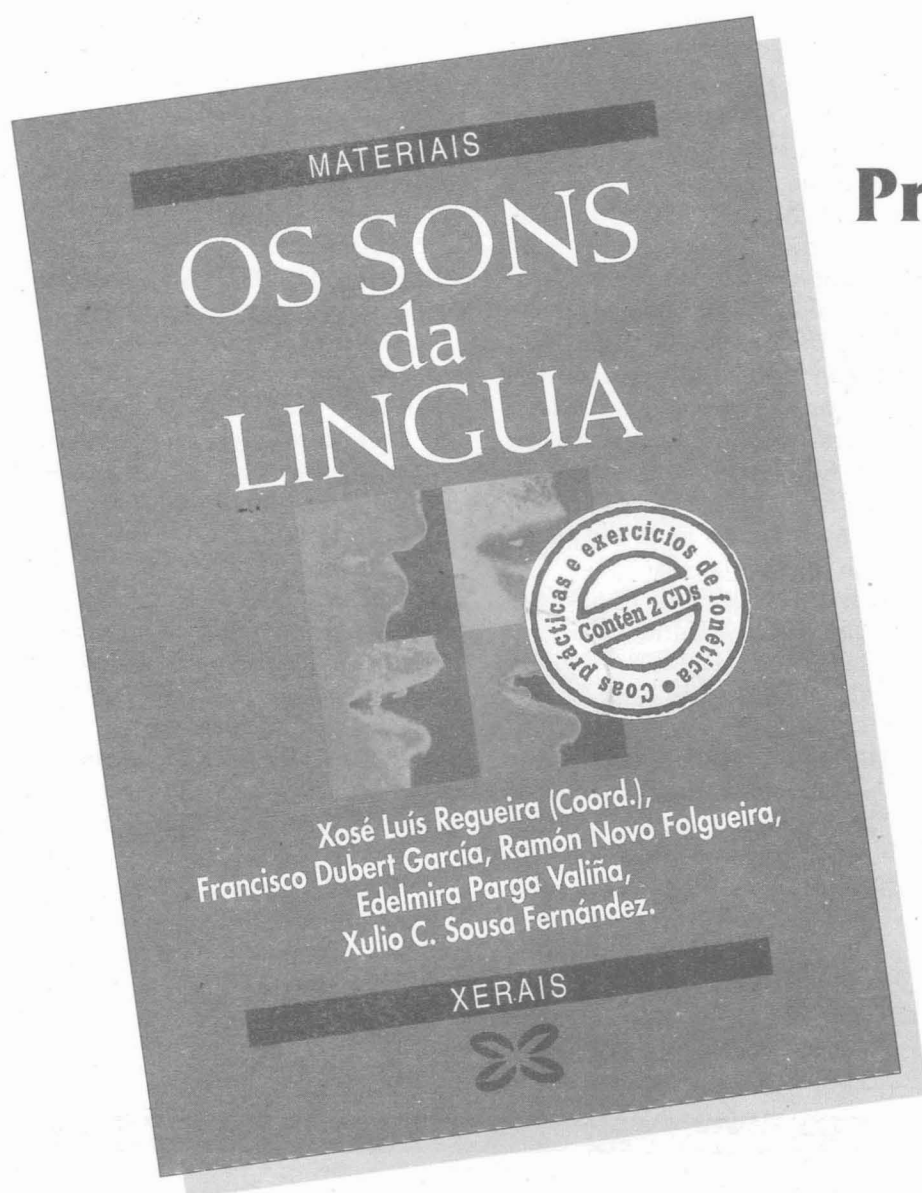
## Referencias bibliográficas

- 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 2.
- CORTINA, A. (1994): *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.
- ESCUADERO 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 ENGUIITA, 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): *Currículum y enseñanza: análisis de componentes*. Málaga, Universidad de Málaga.
- SARUP, M. (1990): "El currículo 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 interdisciplinariedad: el currículum 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



# OS SONS da LINGUA



**Primeiro curso  
de fonética  
galega,  
preparado  
polo ILG**



Este manual é un instrumento para a aprendizaxe, a práctica e o perfeccionamento da pronunciación da lingua galega.

A obra consta de dous CDs que conteñen a gravación das prácticas e dos exercicios que se propoñen no libro.



## A educación en dereitos humanos Reflexións e retos para afrontar un novo século

Este traballo é un espacio que me ofrezco para penetrar con sentido analítico e crítico na educación en dereitos humanos. É unha brochada a unha serie de tópicos cunha mirada de futuro desde a memoria. En primeiro lugar entendo que a educación en dereitos humanos está destinada a ser debatida e a afrontar un contexto que se pode cualificar como crise de situación. A educación en dereitos humanos debe afrontar con altura de miras e sen restriccións esa crise de situación. É a maneira que a educación ten para ir construíndose na relación co seu contexto, enfrontándoo con sentido da realidade e con decisión de transformación. Nesta perspectiva a palabra crise, máis que un desequilibrio transitorio, ten reberetes dun estado de transformación e de mutación permanentes cunha connotación particular quizais deste tempo e non de outros, que é a súa visibilidade en todas as ordes e en todos os ámbitos da realidade social.

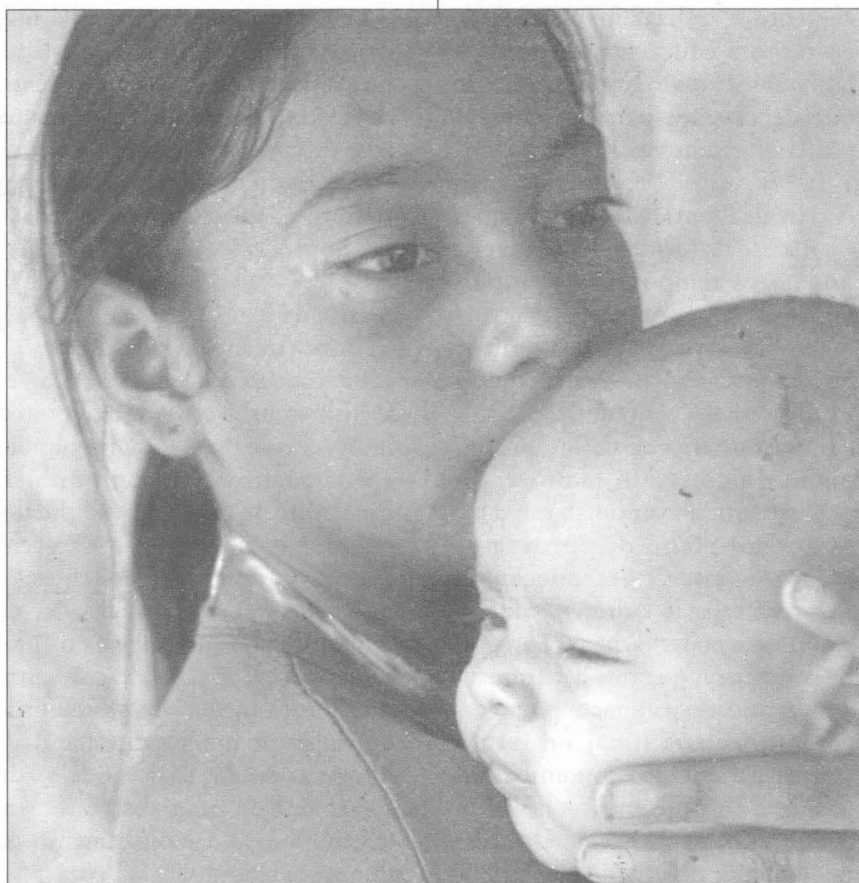
ABRAHAM MAGENDZO K.  
INVESTIGADOR PIIE  
COORDINADOR OFT MINEDUC

© Manuel G. Vicente

**N**a crise de situación o home e a muller de fins de século enfróntanse a unha reconsideración da imaxe de si mesmos, que se expresa nunha crise de identidade; a unha nova apreciación da súa relación co transcendente, expresada nunha crise de fe; á relación ética coa sociedade, que se traduce nunha crise de valores; e a unha crise epistemolóxica que emana da súa relación co coñecemento.

Conxuntamente, a educación en dereitos humanos, ó meu entender, deberá erguerse como un referente ético fronte á tendencia crecente do esquecemento. Deberá ser o paladín da memoria.

A historia breve que ten iniciado a educación en dereitos humanos, esixe reflexionar arredor dunha serie de novos retos, como son, por exemplo, o da masificación da educación en dereitos humanos, o da inserción dos dereitos humanos no currículo, o facer





© Manuel G. Vicente

dos resultados da educación dos dereitos humanos un tema público; a necesidade de acumular coñecemento e realizar investigacións en torno á educación en dereitos humanos. Hai moitos outros temas que deixaremos para un traballo posterior. Así nos mantemos vivos.

### **A crise de identidade**

A crise de identidade se expresa, nos nosos tempos –en primeiro lugar– na perda do sentido de pertenza, no esvaemento dos límites; na carencia dun proxecto común unificador de vontades. Proxecto común que non se define nin no plano do cotiá, do familiar, do organizativo, do comunal, nin tampouco no plano dos proxectos macrosociais. O descoñecer ou negar un espacio cultural ó que se adscribir, o poder rachar as barreiras de contención que nos determinan, a incapacidade para facer propostas con outros para trazar un futuro consensual que nos comunica cun pasado e cun presente, contribúen definitivamente á crise de identidade. A perda da identidade desem-

boca finalmente na incapacidade de recoñecerse a un mesmo como un ser comunicado con outros. É a máxima expresión do home illado, desencantado, frustrado, alienado. En consecuencia, a crise de identidade desemboca finalmente nunha crise de crecemento persoal e social. Poderíase dicir que é o home sen contorno, inmerso nunha sociedade sen fronteiras.

### **A crise da fe**

Intimamente ligada á crise de identidade, está a crise de fe. Definiremos a crise de fe como a incapacidade de crer que o cambio e a transformación son posibles. En definitiva, é a imposibilidade de crer e levantar utopías transcendentales ou non transcendentales. É unha crise de espiritualidade, de asumir desafíos, de superar o “presentismo”. É a crise de confianza nun futuro mellor, na posibilidade de construír unha sociedade máis humana, de analizar modelos de salvación, de progreso. É a crise que implica o descoñecemento de que as cousas están aí “para nós,

dispoñibles, á man”. É a crise que nos induce a non tomar nin asumir riscos e a afrontar posibilidades e alternativas. É o retorno á crenza na nada, no baleiro.

### **A crise dos valores**

A crise de valores vén de vello e está vencellada coas posturas modernizantes e coa súa crítica posmodernista. Está en relación co troco de valores, coa perda de valores, coa relativización dos valores. Tamén se expresa esta crise nun “desencantamento” tanto respecto dos valores tradicionais, como dos da experiencia histórica da modernidade. Os primeiros, entre os que se inclúen moitos dos valores universais, occidentais, propios da vida relixiosa e familiar, son considerados anticuados, retrógrados e incapaces de adaptarse ós novos tempos e ós espazos culturais diferentes. O desencantamento cos valores propios da modernización emanan da énfase que se pon no materialismo, o consumismo, o hedonismo. Todos os medios xustifican a fin. Non hai unha ética que transcenda

a manipulación, o poder, o control. A crise maior radica na imposibilidade de ofrecer alternativas valóricas, éticas e aceptables de forma consensuada. Hai unha necesidade imperiosa de reconstruír unha "escala aceptada". Mais mentres algúns desexan facelo como un proceso na acción comunitaria, hai outros que, nunha tendencia por impoñer (moitas veces pola forza) valores sacralizados e totalizantes, cren que a elaboración de valores é allea á comunicación, ó diálogo, á participación. A crise emana da supremacía destes últimos fronte ós primeiros pese ós síntomas anovadores. Os fundamentalismos, os integristas, os fanatismos, emerxen con forza a pesar de que os muros se derruban.

## A crise epistemolóxica

A crise epistemolóxica fai referencia á xeración e orixes do coñecemento, da súa distribución e lexitimación. A crise vencéllase, ademais, coa supremacía da racionalidade instrumental-administrativo-económica que goberna e penetra o coñecemento en todos os planos da existencia.

Na crise epistemolóxica consévese que son novamente os centros do poder mundial os que monopolizan a produción e distribución do coñecemento. Malia os intentos de globalización e internacionalización dos coñecemento, a división social do mesmo é desigual e desequilibrada, creando dependencias, iniquidades, sometementos e sentimentos de gran frustración. O coñecemento é sinónimo de poder e faculta para o manexo do control e da manipulación. Esta situación vai acompañada doutro trazo dramático da crise: a desvalorización da cultura da vida cotiá, do coñecemento da propia identidade, do coñecemento que se circunscribe a un tempo e a un espazo particulares. Deslaxítmase todo coñecemento que non responda ós canles da racionalidade positiva, ó coñecemento que non sexa cuantificable, ordenable. E por cima, quítaselle

valor ó coñecemento experiencial, particular, íntimo, que non transcende universalmente.

Entón, agroma con forza e como resultado da crise epistemolóxica, a alienación, a negación do auténtico, o rexeitamento do propio. Hai que sumarse ó alleo, hai que dar cabida á adquisición dunha cultura que é aínda prestada, á interiorización dos valores estraños.

A perda da identidade, o troco dos valores, a incapacidade de crer no cambio, non son senón expresións moi visibles da crise epistemolóxica. O círculo da crise pechou. Nós pensamos, quizais inxenualmente mais con firmeza, que a educación en dereitos humanos está chamada a quebrar ese círculo.

## Entre o esquecemento e a memoria

A tentación de mirar a chegada do século XXI virándolle as costas ó século que deixamos atrás é moi grande. Hai como unha tendencia posmoderna de vencéllarnos ó futuro desmemoriadamente. Queremos deixar o século XX aí, no esquecemento. Un século que prometeu asentar a ilustración, vencer o escurantismo, facer realidade as utopías. Sen embargo, trouxo dúas guerras mundiais, permitiu o auxe e caída dos totalitarismos máis crueis, violou, como nunca antes, a dignidade e os dereitos humanos. Hai unha necesidade existencial de creba, de iniciar, de respirar aires novos, de crear un proxecto modernizador, mais cun afán obsesivo de amnesia, de desatención, de esquecemento.

Este desexo de transitar a unha nova época desde o esquecemento está presente tamén entre nós. En América Latina hai unha forte tentación de mirar cara un lado, de dicir morra o conto, de dicir que xa que entramos nun novo século cómpre reconciliármonos no esquecemento. Deixemos atrás a recente historia de violacións de dereitos, de desaparecidos, de tortura, de violencia, de dignidade violentada e humillada.

Preguntan os negadores da memoria: ¿non é pois unha misión agonizante, abafante, paralizante, insistir na lembranza? Nós, educadores en dereitos humanos, temos respondido con firmeza que o esquecemento significa abrir as vías para o retorno da mesma historia, é converter novamente o soño en pesadelo, a realidade nun martirio, é facer o impensable posible. No esquecemento de hoxe están agromando de novo, con renovada tolema, as forzas do racismo, da xenofobia, do odio, da discriminación. Os defensores do esquecemento engánanse cando pensan, que o esquecer é sinónimo de quietude, de paz, de tranquilidade. No esquecer incubamos treboadas incontralables. A historia ten sido testemuña unha e outra vez desa verdade. O muro caeu pola forza dun silencio non escoitado e non pola proposta dun proxecto social. Investíronse as mellores enerxías para procurar que o silencio non se escoitase. O resultado foi o colapso. A Alemaña da posguerra silencia o seu pasado e este remata por reverter. A xenofobia recobra a súa visión apocalíptica. Na Arxentina os xenerais abafan no seu silencio e finalmente fano público. En Chile transitamos entre a ollada esquiva cara os nosos traumas e unha palabra de futuro na desconfianza. Ninguén soporta volver a páxina.

## Unha historia breve pero fructifera

Cos meus recordos persoais, reconstruí, con brochadas, unha historia breve de non máis de 15 anos, curta pero intensa. Unha historia da que debemos estar orgullosos. Nela concorren moitos profesores e científicos sociais, institucións gobernamentais (pero en especial as non gobernamentais), axencias e fundacións nacionais e internacionais. Certamente tense percorrido un camiño.

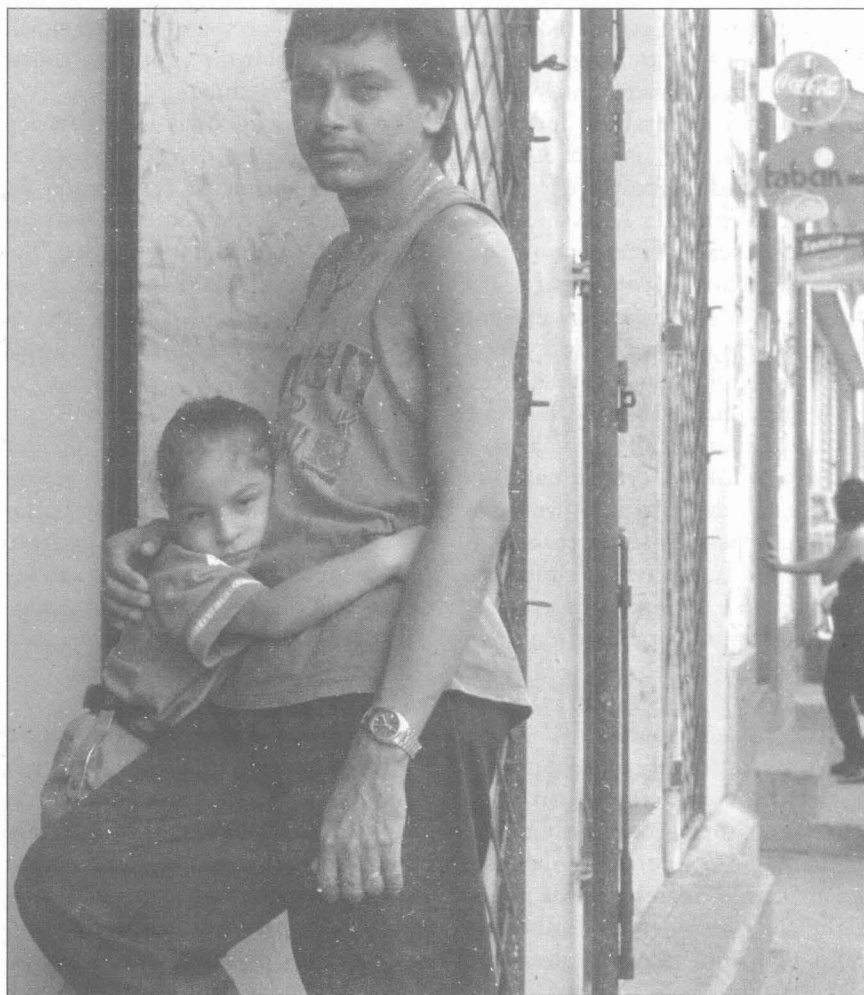
A educación en dereitos naceu en América Latina vencellada ó movemento da educación popular. Unha educación liberadora, antio-presora, nos termos de Paulo



Freire, non podía senón postular unha educación formadora dunha moral e dunha conciencia capaz de transformar a sociedade para facela máis xusta e solidaria. Esta non é senón unha educación para a vixencia dos dereitos humanos. En América Latina creáronse e desenvóléronse —nas épocas máis negras das ditaduras militares e das guerras civís, da violencia desatada e das arbitrariedades sen control—, numerosas organizacións non gobernamentais, movementos sociais, programas e actividades educativos que sen dúbida fixeron unha contribución substantiva ó movemento da educación en dereitos humanos.

No sistema formal a educación en dereitos humanos era, daquela, hai quince anos, un tema tabú. Os profesores foran perseguidos, humillados, exonerados e tamén torturados. Propoñer a necesidade dunha educación en dereitos humanos era impensable e, non resulta esaxerado dicilo, un suicidio. Algúns países como Chile e Paraguai aínda eran gobernados por ditaduras militares. Brasil, Arxentina e Uruguai acababan de saír de réximes violadores deses mesmos dereitos. Outros países, en especial os de América Central, debatíanse en guerras intestinas, violentas e crueis, nas que a violación dos dereitos humanos das persoas era un corolario ó caos e á arbitrariedade institucionalizada.

Lenta e pausadamente déronse os primeiros pasos, os materiais didácticos era moi escasos e a literatura moi reducida. Serpaj Uruguai realizou os primeiros talleres para capacitar mestres. Ós poucos, de xeito progresivo, comezamos a reunirnos, multiplicáronse os talleres, as organizacións agromaron con forza en case todos os países, realizáronse experiencias, escribíronse textos, efectuáronse encontros e creáronse redes. As organizacións e fundacións internacionais apoiaron movemento da educación en dereitos humanos. O Instituto Interamericano de



© Manuel G. Vicente

Dereitos Humanos (IIDH) situado en Costa Rica, creou o Departamento de Educación. A educación en dereitos humanos incorporouse ás políticas públicas.

Se miramos o punto de inicio e o comparamos co presente, sen dúbida que podemos dicir que se ten producido un progreso moi significativo. Hai na América Latina un recoñecemento xeneralizado da educación en dereitos humanos. A temática dos dereitos humanos pasou a formar parte das políticas públicas en educación, en todos os nosos países. O tema xa perdeu o seu carácter marxinal.

Mais este proceso estivo cheo de múltiples e variadas tensións, dilemas e atrancos. Moitas das tensións foron abordadas nun texto que publiquei na *Revista do Instituto Interamericano* en 1991. Facía referencia, entre outras, á tensión entre a racionalidade instrumental propia do obxectivo tec-

nocrático-empresarial-competitivo e a racionalidade ideolóxica dos dereitos humanos; á tensión entre a continuidade e o cambio educacional, á tensión entre a atomización e a integración, á tensión entre calar, pactar, condescender, falar, resistir e denunciar. Moitas destas tensións están aínda moi presentes, mesmo algunhas adquiriron maior forza.

Por suposto que lavamos camiño andado, mais debemos recoñecer que a tarefa que queda por diante é aínda moi grande e complexa e requirirá, sobre todo, sermos moito máis asertivos, prepositivos e, por que non dicilo, máis audaces e demandantes. Podemos proclamar con forza e a viva voz, sen trapalladas e disimulos, que a educación en dereitos humanos significa poñer en xogo o proxecto histórico da modernidade e da democracia, de imaxinar unha sociedade máis equitativa e xusta,

da que se erradiquen as inxustizas e as discriminacións, tan propias dunha cultura incapaz de recoñecer ó "outro", como un "outro lexítimo".

## **O reto de establecer prioridades.**

### **A proposta do cotiá**

Sen deixar de recoñecer que os dereitos humanos son universais, irrenunciábeis, inalienábeis e indivisíbeis, podemos, desde a nosa concepción básica do ser humano e da súa dignidade, establecer dereitos prioritarios para determinados contextos. E situados no eido educativo, coido non enganarme se digo que é hora de que nos dediquemos, con moita seriedade, a identificar aqueles ámbitos e situacións nos que a educación en dereitos humanos debería asumir prioridades. Non pretendo facer unha lista desas situacións, mais si podería fixar un criterio orientador. A educación en xeneral está chamada a "esclarecer", "clarificar", "ilustrar" e "entregar competencias" para lidar co mundo. A educación en dereitos humanos debe facer isto en referencia ós problemas e situacións de violación de dereitos que os alumnos e alumnas afrontan na súa vida cotiá. Un programa de educación en dereitos humanos se ben non pode asumir a responsabilidade directa de cambiar situacións inxustas e de violación de dereitos, debe estar en condicións cando menos de "clarificalas" —a nivel de comprensión do estudante— e entregarlles as competencias para producir transformacións necesarias nesas situacións cotiás. A educación en dereitos humanos debería clarificar, por exemplo, por que se a educación é un dereito, hai millóns de nenos que traballan en condicións infrahumanas, por que persisten as discriminacións de xénero no seu medio familiar e local; por que, se a Declaración Universal sinala que... na miña casa, no meu barrio, no meu país..., se violan estes dereitos. Ese é o desafío, precisamente, as prioridades inmediatas.

## **O reto da masificación.**

### **A proposta da difusión**

Máis arriba xa falamos dos importantes avances que en materia de dereitos humanos se teñen feito na América Latina. Ninguén pode descoñecerlos. Mais non debemos baticar as campás sen preguntarnos antes polo impacto numérico das nosas accións.

Débase recoñecer que o número de mestres que formamos e capacitamos é cativo, se o comparamos cos centos de miles ós que aínda non chegamos. Certo que levamos producido moitos materiais, pero ¿a cantas escolas e colexios chegaron eses materiais, e en cantas se utilizan? En moitos países creáronse cátedras, cursos de posgrado en educación en dereitos humanos. ¿Cantos cursos?

É necesario que a tarefa educativa en dereitos humanos se masifique se realmente se quere impactar. Débase saír do pequeno couto para ampliar o noso ámbito de acción. Neste sentido, séntese a necesidade de dar maior difusión ó que estamos facendo. Debemos ser imaxinativos para utilizar a tecnoloxía moderna, os multimediais, os medios masivos de comunicación. Esta tarefa non pode ser asumida polas ONGs pois son, segundo eu o entendo, funcións do Estado, que deben ser promovidas con diñeiros dos orzamentos da Nación. O desafío consiste, xustamente, en facer da educación en dereitos humanos parte integral das políticas públicas de educación, destinando recursos propios nos orzamentos da Nación.

## **O reto curricular. Introducir a temática dos dereitos humanos do "corazón" do currículo**

Moitos dos nosos países están na actualidade realizando cambios educacionais e curriculares moi importantes. Hai un recoñecemento explícito de que o coñecemento e a educación están ligados ó desenvolvemento permanente. Existe unha preocupación por

mellorar a calidade da educación e por garantir unha distribución máis equitativa do coñecemento. Suscítase a necesidade de formar e capacitar para a competitividade internacional xunto coa formación cidadá. Nesta perspectiva se están introducindo no currículo temas, contidos e obxectivos transversais.

Os obxectivos fundamentais transversais fan referencia ás finalidades xerais da educación, é dicir, ós coñecementos, habilidades, actitudes, valores e comportamentos que se espera que as e os estudantes desenvolvan no plano persoal, intelectual, moral e social. Os obxectivos fundamentais transversais, transcenden a unha soa disciplina de estudio, sendo asumidos integralmente pola institución educativa e os seus plans de estudio. Os obxectivos fundamentais transversais, no seu propósito de contribuír á "formación para a vida", conxugan, nun todo integrado e indisoluble, o desenvolvemento intelectual coa formación ético-social de alumnos e alumnas. Deste xeito, desaparece a distinción artificial e —por que non dicilo, falaz e insensata—, que se ten tentado establecer entre o "formativo" e o "instrumental".

Agora ben, o desafío consiste en incorporar a temática dos dereitos humanos, no seu carácter transversal no "corazón" do currículo, é dicir, nas diversas áreas de estudio, na práctica do docente e na cultura da institución educativa.

Esta tarefa non é simple. Significa pedirlle espazo e tempo ás distintas materias para que de maneira "natural" e "axeitada" metodoloxicamente, sumen ós seus contidos programáticos unha mirada distinta: a dos dereitos humanos. Os mestres en moitas ocasións, resístense, sinalando que están moi afogados coa cantidade de contidos que deben desenvolver e ademais argumentan que non saben como facelo. O desafío consiste, precisamente, en seducilos e en capacitálos. En sinalar que os seus contidos de materia ou área gañan unha

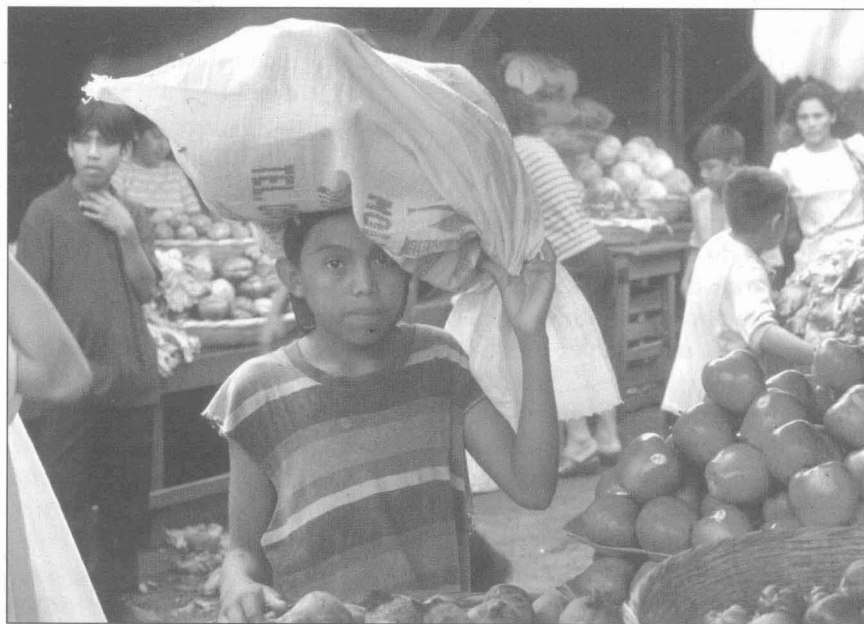
dimensión moi importante coa mirada dos dereitos humanos. Con esa mirada social e ética.

## O reto de facerse público. A proposta da avaliación

Estamos inseridos, queirámolo ou non, na cultura numérica, medible. Nunha cultura do observable, do verificable. Por riba, estase avanzando a pasos de xigante —eu creo que para ben—, cara unha cultura que esixe dar conta pública dos nosos actos, das responsabilidades que asumimos, das promesas que facemos.

En educación, o movemento da medición vén de vello. O que é novo é que teñamos que dar conta pública dos resultados educativos. En moitos países existen probas de ámbito nacional, noutros de ámbito internacional, que miden e comparan as aprendizaxes logradas polos establecementos e polos alumnos, en especial en áreas como lingua estranxeira, matemáticas ou ciencias. Estes resultados publícanse na prensa. A lóxica é que desa maneira se incrementan os graos de liberdade que teñen os pais para elixir a mellor educación. Ademais, cando os resultados acadados son baixos, impleméntanse políticas de melloramento.

A pregunta que xorde é se debemos someter a educación en dereitos humanos a esta lóxica. Sen dúbida que a nosa primeira reacción como ensinantes “ilustrados” é rexeitar tallantemente estas modalidades que pretenden avaliar competencias cidadás cos parámetros cuantitativos e inmediatistas. Pero nun segundo momento de reflexión podemos preguntarnos, ¿é que a educación en dereitos humanos non debe dar conta dos seus resultados? ¿Non sería bo comparar os resultados acadados en competencias vencelladas ós dereitos humanos entre países e escolas? ¿Cal sería o impacto que produciría que os medios masivos de comunicación dixesen que certos países acadaban pobres resultados en competencias vencelladas ós



© Manuel G. Vicente

dereitos humanos? O desafío consiste, precisamente, en aceptar o reto de esixir que o sistema se mostre non só nos seus logros académicos senón tamén no dos obxectivos transversais.

## O reto da acumulación de coñecemento. A proposta de investigación

Na actualidade proliferan en todo o continente as accións educativas relacionadas cos dereitos humanos. Hai unha serie de cursos, talleres, encontros, seminarios, xornadas, conferencias, exposicións... Desenvolvéronse experiencias moi diversas con profesores, alumnos, pais, poboadores... Creo non enganarme se sinalo que hai pouca sistematización destas experiencias. O activismo é moito e vai incrementándose. É bo que sexa así. Mais segundo o vexo eu, hai necesidade de rescatar, con certas doses de obxectividade, cales teñen sido as experiencias exitosas e aquelas que non o foron, e establecer as razóns dos éxitos e dos fracasos.

Da mesma maneira, hai necesidade de ir construíndo, de vagar, un saber pedagóxico e didáctico arredor da diversidade das accións educativas en dereitos humanos. Eventualmente consideramos a práctica pedagóxica en dereitos humanos como un campo de

investigación capaz de iluminar o coñecemento pedagóxico en dereitos humanos. Este coñecemento é imprescindible se desexamos progresar. Responder, por exemplo, a preguntas tal que: como se ensina e como se aprenden os dereitos humanos; como significan os estudantes este saber; cales son as condicións metodolóxicas óptimas para transferir este coñecemento; en que medida os contextos sociais, económicos, culturais ou políticos determinan as posibilidades de apropiación do saber en dereitos humanos; como se avalían as aprendizaxes... Poderíamos engadir novas preguntas relacionadas coa capacitación dos mestres, coa organización curricular, coa xestión de programas de dereitos humanos, etc..

O desafío consiste, xa que logo, en enfrontar a tarefa educativa en dereitos humanos como unha acción susceptible de acumular coñecemento. A proposta consiste en deseñar un plan de sistematización e investigación. Deberíamos pensar que, dunha banda, toda experiencia educativa en dereitos humanos inclúa un compoñente de sistematización, e da outra elaborar unha matriz de proxectos de investigación que permita ir elaborando un corpo teórico de coñecementos fundamentados na práctica.



# Educación para a paz e a non-violencia

## Os nenos e a sociedade

Adolfo Pérez Esquivel, Premio Nobel da Paz, analiza neste traballo a situación de inxustiza e violación dos dereitos humanos que se está a producir nos países do continente americano, especialmente no que atinxe a situación dos nenos e mozos. Para Pérez Esquivel os

Dereitos Humanos e a non-violencia son da mesma raíz e dimensión no respecto da persoa e dos pobos. A resistencia e capacidade de transformación social, van dirixidos a esa busca da liberdade, de restablecer o estado de Dereito e igualdade para todos. Para Esquivel as loitas polos Dereitos Humanos, comprendidos nos seus valores integrais, o dereito á vida e dignidade da persoa humana, os dereitos sociais, políticos, económicos, o desenvolvemento social, os recursos do medio ambiente, son o camiño da non-violencia, que se expresa nas loitas campesiñas, nos movementos populares. En moitos sectores a relixiosidade e o ecumenismo teñen a forza e o valor da resistencia na procura da verdade e na espiritualidade para acadar a resolución dos conflitos.

Pero fundamentalmente é a aprendizaxe dunha maneira de ser e comprender a vida e a relación co outro.

Remata o traballo de Esquivel propoñendo, xunto a outros Premios Nobel da Paz, que a primeira década do próximo milenio sexa declarada pola Asemblea das Nacións Unidas como “a década da cultura da non violencia”, e que o ano 2000 sexa declarado como o “ano da educación na non violencia”.

ADOLFO PÉREZ ESQUIVEL

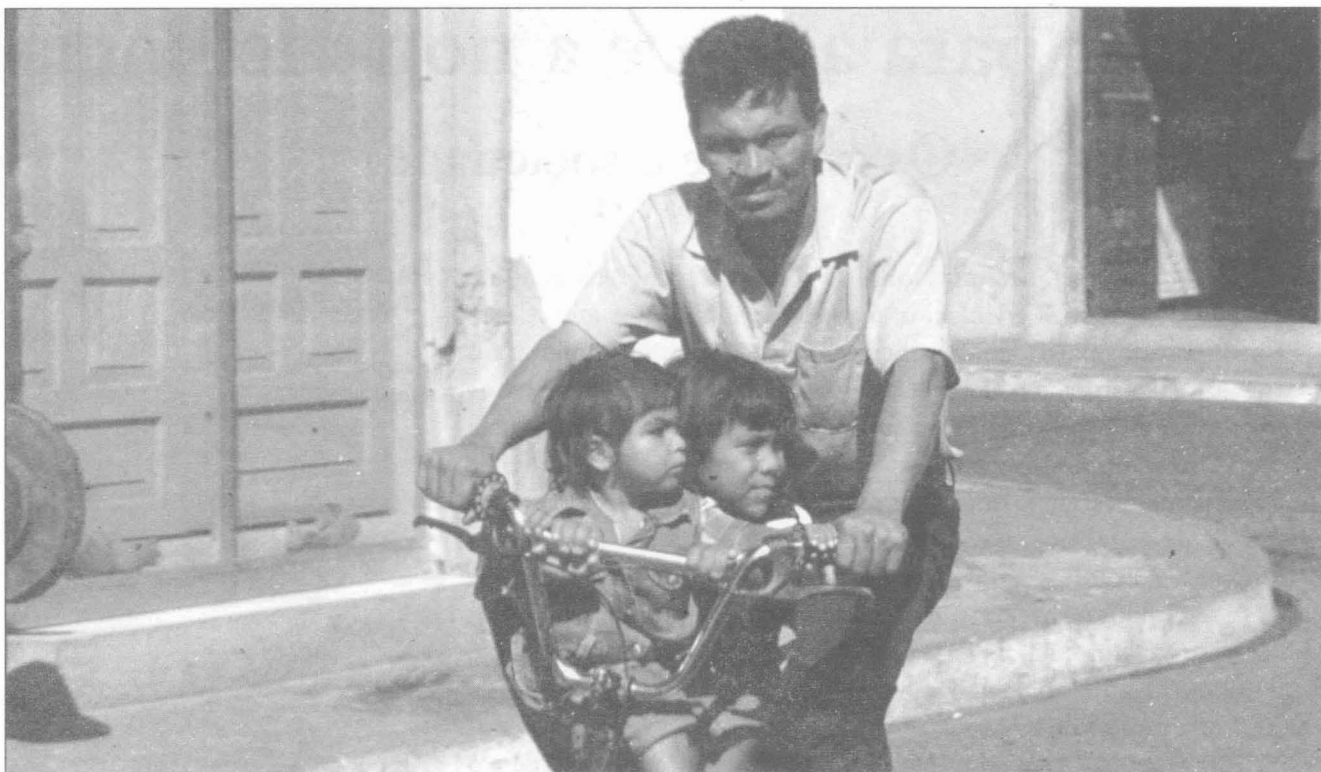
PREMIO NOBEL DA PAZ  
FUNDACION SERVICIO, PAZ Y JUSTICIA  
serpaj @ wamani.apc.org  
BUENOS AIRES

© Manuel G. Vicente

Thoreau dicía que: “Toda persoa amante da liberdade, debía ser respectuosa defensora da lei”, xa que toda sociedade necesita dunha orde básica no dereito de igualdade para todos. Pero tamén debemos ter presente que, non tódalas leis son xustas. Polo tanto, toda persoa e grupos sociais, amantes da liberdade, deben resistir as leis inxustas que atentan contra a vida e a seguridade do pobo, ata a súa total abolición.

Exercendo os seus dereitos como cidadán, Thoreau negouse a pagar os impostos que o goberno dos EE.UU. destinaba para a guerra contra México. Con razóns convincentes, afirmou que os homes e mulleres debían gobernar os seus





© Manuel G. Vicente

actos inspirados na xustiza, “conforme ao lexítimo e non só ao legal”.

O Mahatma Gandhi, na Marcha da Sal, desobedeceu á Lei do monopolio do Imperio Británico, exerceu a resistencia civil, mobilizando ás xentes opoñéndose á dominación do pobo indio polo Imperio Británico.

En América Latina a resistencia non-violenta ten diversas características e dimensións sociais, políticas e espirituais. Máis que feitos individuais son accións sociais, colectivas, motivadas pola necesidade de restablecer o Estado de Dereito, a Xustiza e fundamentalmente o dereito á Vida.

As graves violacións dos dereitos humanos, durante as ditaduras militares en todo o continente, foi xerando a capacidade de resistencia civil dos sectores sociais afectados vítimas da violencia.

A loita non-violenta non só se desenvolve durante os réximes dictatoriais, onde se vulnera todo estado de dereito e se impón pola forza as concepcións ideolóxicas, sociais e políticas. As democracias que vivimos son máis formais ca reais, mudaron os gobernos e se exerce o dereito do voto, pero non se res-

pectan os dereitos das persoas e os pobos, que son vulnerados permanentemente, continuando en moitos países coas persecucións, asasinatos, marxinalidade e discriminación de sectores sociais.

A democracia é un espacio a construír e este é o grande desafío para os pobos, se se entende como dereitos e igualdade para tódolos nenos e os maiores que son os sectores máis vulnerables das sociedades nas que vivimos.

Algúns exemplos a ter en conta son os casos de Colombia, onde non se produciron golpes de Estado, pero de feito son os militares os que gobernan o país, onde se cometen violacións sistemáticas aos dereitos humanos. País, onde diversos sectores interveñen na violencia como sicarios, grupos paramilitares e parapoliciais, guerrillas, producíndose na poboación migracións, inestabilidade social, política e económica, con forte incidencia en tódolos niveis dos traficantes da morte, os narcotraficantes. Os nenos, os *gamine*s son as vítimas sociais que sofren a violencia e os embates dunha sociedade que os marxina ou que pasa ao seu carón indiferente.

Poderíamos seguir sinalando moitos feitos en cada país, marcados pola impunidade. Pero a pesar da grave situación que viven os pobos, apareceu nas sociedades a resistencia non-violenta.

Un feito recente na Arxentina de resistencia non-violenta é a *Carpa Blanca de los Docentes*, chamada polo pobo “Carpa da Dignidade”, instalada fronte ao Parlamento, reclamando melloras educativas no ensino público e presuposto educativo. Levan oito meses de xexún e mobilización, onde cada 15 días se renovan os mestres de todo o país que xexúan alí.

Os movementos de Dereitos Huamnos, son, quizais, os sectores sociais que máis marcaron a loita non violenta, fronte ás ditaduras militares en todo o continente. Varios destes grupos xurdiron da dor e da desesperación e a modiño foron descubrindo a capacidade da resistencia civil, da organización e dos obxectivos comúns, na loita pola Paz.

Nun continente marcado pola violencia, con ditaduras militares que implantaron políticas de terror e xeraron o medo e exerceron o terrorismo de Estado, a non-vio-

lencia aparecía coma unha utopía. ¿Como combater aos Exércitos e ás Forzas de Seguridade, donos da vida e a morte dos nosos pobos? ¿Cal era o camiño indicado deses sectores que sofren e son perseguidos para resistir a opresión? Estes e outros interrogantes propoñíanos desafíos día a día.

Cadeas, torturas, asasinatos, desaparecidos, censura dos medios de comunicación, exilios: o terror xeraba unha parálise colectiva e moitas complicidades e covardías de sectores que poderían ter salvado vidas e non o fixeron.

¿Como conquistar a Paz como froito da Verdade e a Xustiza, fronte a tantas violacións e inxustizas? A maioría dos sectores afectados, non coñecían os camiños da non-violencia, pero había que atopar alternativas para sobrevivir á dor, á angustia e á desesperación. De vagariño, axudados na reflexión e no compromiso, foise xerando da escuridade, a luz; da dor, a Forza de Amar; os desposuídos, os sufridores, os desesperados, asumiron a loita non-violenta, non teorizaron, senón que partiron das prácticas e dende alí foron descubrindo a dimensión da non violencia, tanto práctica como espiritual.

Isto é posible cando os pobos deixan de ser espectadores e se asumen como protagonistas das súas propias vidas e da súa propia historia.

As experiencias de América Latina son moitas e teñen no cotián un sentido de vida e resistencia por sobrevivir e construír espacios de liberdade, de restablecer o dereito e a igualdade entre todos, de construír a Paz.

En Brasil o Movemento dos sen terra, é hoxe o movemento máis significativo e acada ter dimensión nacional e chegou a súa influencia a outros países de América Latina.

Os movementos indíxenas coa Marcha no Ecuador para reclamar os seus dereitos de identidade dos pobos ou a rebelión dos homes e mulleres do millo, en México, Chiapas, se ben se alzaron en

armas contra o goberno central mexicano, é un movemento non-violento, nas súas características esenciais.

Os pobos non queren a violencia, somerxéronos na violencia e reaccionan acorde cos medios e a cultura á que foron sometidos. Despois da primeira acción armada, buscaron tódolos camiños e alternativas xunto á sociedade civil para resistir e acadar os seus obxectivos sen recorrer ás armas. A Paz chegará cando conquisten os seus dereitos.

Os Dereitos Humanos e a non-violencia son da mesma raíz e dimensión no respecto da persoa e dos pobos. A resistencia e capacidade de transformación social, van dirixidos a esa busca da liberdade, de restablecer o estado de Dereito e igualdade para todos. Acadar estes obxectivos require:

1. A capacidade de espertar as consciencias críticas.

2. Analizar as situacións de conflito.

3. Descubrir as necesidades comúns e tratar de resolver os conflitos.

4. A necesidade de xuntar voluntades e forzas, na busca de obxectivos comúns. Organización e estratexias, de curto, mediano e longo prazo. A non-violencia busca rachar a espiral de violencia que impón o sistema de opresión, o que require de disciplina e de práctica para non responder a violencia con outra violencia.

5. Desenvolver a creatividade na resistencia, difusión, solidariedade e apoio de organización nacionais e internacionais.

6. Xerar axentes multiplicadores.

7. Os pobres, os marxidados deben ser axentes da súa propia liberación. Descubrir as súas propias capacidades de organización e resistencia, asumirse como protagonistas das súas propias vidas e das súas propias historias.

As loitas polos Dereitos Humanos, comprendidos nos seus valores integrais, o dereito á vida e dignidade da persoa humana, os

dereitos sociais, políticos, económicos, o desenvolvemento social, os recursos do medio ambiente, son o camiño da non-violencia, que se expresa nas loitas campesiñas, nos movementos populares. En moitos sectores a relixiosidade e o ecumenismo teñen a forza e o valor da resistencia na procura da verdade e na espiritualidade para acadar a resolución dos conflitos. Pero fundamentalmente é a aprendizaxe dunha maneira de ser e comprender a vida e a relación co outro.

Nas nosas loitas polos dereitos humanos fronte ás dictaduras militares, esa aprendizaxe na resistencia, foi a transformación da dor e do odio, redimidos no Amor.

Os máis febles, os marxidados e perseguidos, atoparon na unidade e no amor, a capacidade de sobrevivir e resistir á opresión e vencer. Os movementos populares, as Madres de la Plaza de Mayo, as organizacións sociais, atoparon na solidariedade, a forza necesaria para transformar a sociedade. Resístese, sófrese, as feridas doen na alma, a morte está presente pero tamén aparecen con forza os signos de esperanza. A non violencia sempre nos permite atopar a luz e a capacidade de poder construír un novo mencer.

Nas nosas sociedades os nenos son os máis vulnerables, viven nun estado de indefensión social e político, se ben existe a Convención sobre os Dereitos dos Nenos, se está moi lonxe de facelo realidade, abonda observar a situación xeral en América Latina. Non podemos quedar no lamento sobre a situación dos nenos, os *gamins* de Colombia, os *meninos da rua* en Brasil, os *chicos de la calle y en la calle* na Arxentina e noutros países, acosados e perseguidos coma se fosen delincuentes. Ningún neno está na rúa porque quere, senón que está expulsado e marxidado pola sociedade. As estatísticas reflicten o drama, a mirada de dor dun neno. O problema é máis profundo e ten que ver cos procesos e modelos sociais, que agudizan o



alto índice de desemprego, a desintegración familiar e o que isto representa para os nenos.

O Tribunal Permanente dos Pobos, reunido en Italia en marzo de 1995, analizou a grave situación das violacións dos dereitos fundamentais da infancia: a explotación no traballo, a prostitución, a venda de nenos, o tráfico de órganos, a miseria, a fame, esa bomba silenciosa que mata máis xente nas guerras, as enfermidades evitables, a falta de recursos para a educación e por conseguinte o aumento do analfabetismo. Este é o rostro do sufrimento e a desesperanza desta fin de século.

Os Premios Nobel da Paz lanzamos un chamamento PARA TÓDOLOS NENOS DO MUNDO, dirixido a tódolos Xefes de Estado, membros da Asemblea Xeral das Nacións Unidas. Diciamos que "hoxe en día, en cada país do mundo, hai milleiros de nenos sufrindo en silencio os efectos e consecuencias da violencia, dunha cultura da violencia".

Desexamos contribuir á redución deste sufrimento. Creemos que cada neno pode descubrir por si mesmo, que a violencia non é unha fatalidade. Podemos ofrecer a esperanza non só para os nenos do mundo senón para toda a Humanidade, empezando por crear e construír unha "Cultura da Non Violencia".

Por iso queremos que a Asemblea Xeral das Nacións Unidas declare:

**QUE A PRIMEIRA DÉCADA DO NOVO MILENIO SEXA DECLARADA A DÉCADA DA CULTURA DA NON VIOLENCIA.**

Que o comezo da nova década, o ano 2000, sexa declarado o ANO DA EDUCACIÓN NA NON VIOLENCIA.

Que a non violencia sexa ensinada en tódolos niveis da nosa sociedade para que os nenos sexan conscientes do significado real, práctico, e dos beneficios da non violencia na vida de tódolos días,



© Manuel G. Vicente

coa fin de reducir a violencia e o sufrimento que esta xera contra eles e a humanidade en xeral.

Xuntos podemos construír unha nova cultura da non-violencia para os homes que dará esperanza a toda a humanidade e en particular, aos nenos do noso mundo.

Todos sabemos que unha declaración, por máis boa vontade que poñamos nos seus principios, non abonda; cómpre xerar conciencia nos educadores, que se transformen en axentes multiplicadores, nos medios de comunicación social, principalmente os televisivos, que, mágoa, son transmisores da violencia, abonda con ver os programas de deseños animados, fomentan a violencia nos actos coitáns. É na educación, nas familias, nas nosas sociedade onde é necesario mudar as nosas actitudes, é no corazón dos homes onde nace e debe construírse os baluartes da Paz.

Nesta fin de século XX, cómpre asumir os desafíos hoxe, non agardar ao terceiro milenio, o que hoxe teñamos coraxe de sementar é o que recolleremos na colleita, non coñezoo outro camiño.

Educación para a Paz é xerar conciencia do outro, dos seus dereitos e obrigas. Paulo Freire, ese grande

educador de educadores, ben dicía que a pedagogía da liberdade nace no Educador educando e o educando educador, educámonos xuntos e xuntos imos construíndo os espazos de relacións humanas, de valores e respecto de un cos demais.

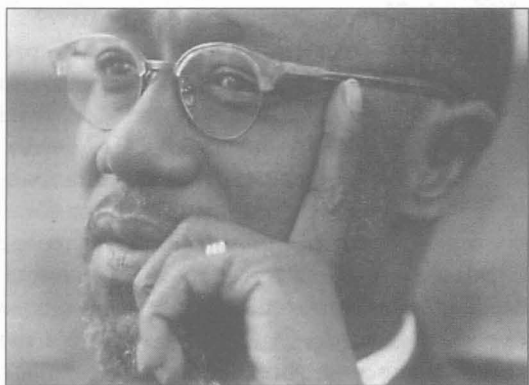
Quixera rematar cunha experiencia que vivín hai uns días. Na nosa Aldea de Niños para la Paz, que imparte capacitación laboral, pero fundamentalmente busca xerar un ámbito participativo e de concienciación nos rapaces en estado de risco social. Dous educadores dicíanme que eles no tempo que levaban traballando e educando aos rapaces, aprenderan e recibiran deles moito máis co que eles lles ofrecían. Que os rapaces mudaríanlles a vida, a súa forma de ver o mundo, de compartilo e saber o que realmente é a Paz. Como educador un vai aprendendo nese contacto cotián cos rapaces e para min foi sempre un desafío saber para que educamos, pero fundamentalmente xerar conciencia de homes e mulleres para a liberdade, e para acadar a liberdade necesítase unha grande dose de rebeldía, fronte ás inxustizas.

A Paz é o froito da Xustiza e a conquista permanente de convivencia e respecto na diversidade co outro e cos nosos pobos,

*“Cada persoa que se une á loita a prol dos dereitos humanos asociándose a Amnistía Internacional, está facendo valer os seus dereitos e deberes como membro da familia humana”*

## Pierre Sané

### Secretario Xeral de Amnistía Internacional



Desde outubro de 1992, o senegalés Pierre Sané é responsable da xestión diaria dos asuntos internacionais deste movemento internacional independente de dereitos humanos e está á fronte do seu Secretariado Internacional en Londres. É o principal voceiro da organización e representa ó movemento ante os gobernos, organizacións internacionais, medios de comunicación e a opinión pública en xeral. Membro de AI desde 1988, Pierre Sané afirma que aceptou o cargo de Secretario Xeral porque “traballar pola universalización efectiva do disfrute e a protección dos dereitos humanos é o maior servizo que se pode prestar

ós débiles ou desposuídos das nosas sociedades”. Antes de incorporarse a Amnistía Internacional (AI), Sané traballou durante quince anos como director rexional para África Oriental e Meridional do Centro de Desenvolvemento Internacional, organismo internacional con sé en Canadá.

Como Secretario Xeral de AI, Sané ten visitado numerosos países para expoñer as preocupacións da organización directamente ós que ocupan posicións de autoridade. En 1997, ante o Consello de Seguridade da ONU, Sané subliñou que a atención ás cuestións de dereitos humanos non só pode servir de alarma temperá dun conflito potencial, senón que tamén aumenta as posibilidades de establecer unha paz duradeira. Sané ten 49 anos de idade, está casado e ten dous fillos.

Nado en Dakar, Senegal, é cidadán senegalés e actualmente reside en Londres, Reino Unido.

XESÚS R. JARES  
EDUCADORES POLA PAZ  
NOVA ESCOLA GALEGA

*¿Quer é P. Sané?, Cómo foi a súa infancia e exerceu a escola algunha influencia na súa dedicación a prol dos dereitos humanos?*

—Nacín hai 50 anos, isto é, o mesmo ano da proclamación da Declaración Universal de Dereitos Humanos. Seica isto foi un signo de cómo me ía comprometer social e profesionalmente. Crecí nunha familia na que os valores de xustiza e igualdade eran moi fortes, xunto coas virtudes da educación e apertura ós demais. Traballei 15 anos no eido do desenvolvemento e o feito de traballar para Amnistía foi un paso natural cara a unha organización tamén adicada a promover a dignidade humana.

mento e o feito de traballar para Amnistía foi un paso natural cara a unha organización tamén adicada a promover a dignidade humana.

*¿Qué lles diría a aquelas persoas que ven as siglas de A.I. nos medios de comunicación pero non saben exactamente o que é e o tipo de traballo que fai?*

—Amnistía Internacional naceu froito dun chamamento polos presos, as vítimas da tortura e execucións olvidadas porque as súas opinións ou a súa relixión eran inaceptables para os seus gobernos. A este chamamento —anunciado públicamente por un avogado británico, Peter Benenson, no xornal *The Observer* de Londres e en *Le Monde* de París o 28 de maio de 1961— seguiron-

no artigos noutros xornais europeos, e a idea do Sr. Benenson inmediatamente acadou un amplo apoio internacional.

O concepto chamou a atención do mundo. En pouco tempo había máis de 1.000 ofrecementos de apoio á idea dunha campaña internacional para protexer os dereitos humanos, nun prazo de 12 meses a nova organización enviara delegacións a catro países para interesarse por presos de conciencia, e adoptara 210 casos. Os principios de estricte imparcialidade e independencia —polos que a organización é coñecida internacionalmente— establecéronse neste etapa. O énfase estaba na protección internacional dos dereitos humanos: os membros de A.I. tiñan que actuar sobre casos de todo o mundo e non podían participar en casos nos seus propios países.

Hoxe en día, A.I. ten máis dun 1.000.000 de membros, suscriptores e doantes regulares en máis de 100 países e territorios. A organización ten 14.000 socios en España —1.000 deles en Galicia—, e preto de 80 Grupos, 4 deles (Lugo, Santiago, Vigo e A Coruña, e esperamos que axiña haxa un máis en Ourense) en Galicia, que forman parte dos 4.300 Grupos de A.I. rexistrados no Secretariado Internacional, ademais dos milleiros de Grupos en escolas ou universidades, Grupos de profesionais (avogados, médicos...) e doutros tipos. Hai Seccións nacionais de A.I. en 55 países, 33 delas en América Latina e o Caribe, África, Asia, Oriente Medio e Europa Central. O centro neuráxico é o Secretariado Internacional en Londres, con máis de 300 persoas contratadas e 100 voluntarios de máis de 50 países.

O obxectivo de A.I. é contribuír á observancia das disposicións da Declaración Universal de Dereitos Humanos. A organización ten un mandato preciso, e o centro da súa acción é:

- a liberación dos presos de conciencia, encarcerados en calquera lugar por mor das súas crenzas, orixe étnica, sexo, color, idioma, orixe nacional ou social, situación económica, nacemento ou outra situación que non teñan empregado a violencia ou avogado por ela; (segundo datos do último informe anual de A.I. un tercio dos países do mundo teñen presos de conciencia);

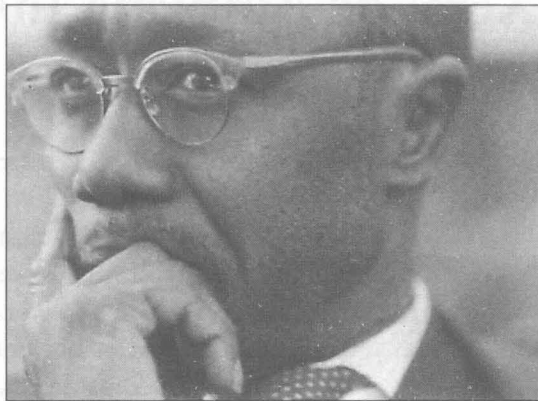
- a celebración de xuízos xustos para os presos políticos dentro dun período razoables de tempo;

- a abolición da pena de morte, a tortura e outros tratos crueis, inhumanos ou degradantes ós presos;

- o fin das execucións extraxudiciais e das “desaparicións”.

Amnistía opónse tamén ós abusos dos grupos armados de oposición, incluída a toma de reféns, a tortura e os homicidios de presos e outros homicidios deliberados e arbitrarios.

*¿Cál é a resposta de España en xeral, e de Galicia en particular, ó traballo de A.I. con respecto ó resto dos países?*



—A actividade a prol dos dereitos humanos da poboación española e galega ten crecido paulatinamente, pero non podemos negar que aínda falta moito para acada-lo nivel de activismo dos cidadáns de países do noso entorno. Abonda citar que na capital dos Países Baixos hai máis socios de A.I. que en toda España. Falta tradición e conciencia sobre cómo sostener un traballo permanente e eficaz a prol dos dereitos huma-

nos. En España téndese máis a pensar que os problemas debe resolvelos o goberno, por unha banda, e a dar diñeiro puntualmente ante grandes desgracias; pero non hai tanta conciencia sobre a necesidade de asociarse para defende-los dereitos humanos de xeito constante.

*No ano 1998, pouco antes da saída deste número da Revista Galega de Educación cúmprese o 50º aniversario da proclamación da Declaración Universal dos Dereitos Humanos. ¿Qué balance se pode facer destes cincuenta anos?*

—A Declaración Universal de Dereitos Humanos naceu das cinzas da Segunda Guerra Mundial, como a resposta humanitaria ós gritos das vítimas

de Auschwitz e Nagasaki, un código de conducta de dereitos e deberes iguais de tódolos seres humanos. Case 50 anos despois, ¿ónde estamos?. Palabras que pensabamos que tiñan desaparecido do noso vocabulario róndannos diariamente: xenocidio, limpeza étnica, violación. A faciana desagradable dos conflitos armados dominan a realidade de centos de millóns de persoas en 30 países, unha nación de cada seis. Na maioría destes conflitos, o inimigo non é sempre un combatante armado, senón “o outro”, o que ten unha fe ou identidade étnica diferente.

**A actividade a prol dos dereitos humanos da poboación española e galega ten crecido paulatinamente, pero non podemos negar que aínda falta moito para acada-lo nivel de activismo dos cidadáns de países do noso entorno. Abonda citar que na capital dos Países Baixos hai máis socios de A.I. que en toda España.**



Aínda que a linguaxe de dereitos ten feito avances considerables, e o sistema de vixilancia e rendición de contas internacional de dereitos humanos agora integra tódolos estados, as violacións da lexislación internacional de dereitos humanos non diminuíron o máis mínimo. Os ricos e poderosos seguen a facer o que lles peta, e os pobres e débiles seguen a sufrir dor. Non existe xustificación moral para isto. O mundo de hoxe ten os recursos e o coñecemento para acadar estes obxectivos. O futuro non ten por qué ser un futuro de caos e tristeza.

*Creemos que unha constante que se ten dado nestes cincuenta anos desde a proclamación da Declaración Universal é a retórica, habitualmente perversa, de moitos gobernantes, líderes políticos, etc., en relación cos dereitos humanos mentres a súa práctica vai por outros derroteiros, máis bien alonxados daqueles. ¿Cómo vive este tipo de situacións?, e, en segundo lugar ¿que recursos utiliza para desenmascaralas?*

—Loitamos contra a retórica baleira de numerosos gobernos sacando á luz a verdade. Durante o ano pasado, Amnistía Internacional enviou 141 delegacións a 62 países. Os delegados levaron a cabo unha gamma de tarefas que foron desde as conversacións con autoridades gobernamentais sobre as preocupacións da organización, a observación de xuízos de presos políticos e a realización de investigacións sobre o terreo acerca de abusos contra os dereitos humanos. Algúns destes países visitados foron Camboia, Colombia, a República Federal de Iugoslavia, Israel e os Territorios Ocupados, Kenia, México, a Autoridade Palestina, as Filipinas, a Federación Rusa, Ruanda, Sudáfrica, Siria, Tailandia e os EE.UU.

Como consecuencia desas visitas e outras investigacións, a organización publicou 105 documentos externos sobre violacións de dereitos humanos en 62 países incluídos Alemaña, Alxeria, Arabia Saudí, Arxentina, Australia, Bosnia Herzegovina, Brasil, Burundi, China, Colombia, Estados Unidos, Exipto, Guatemala, India, Indonesia, Irán, Israel e os Territorios Ocupados, Líbano, México, Myanmar, Pakistán, Reino Unido, República Democrática do Congo/Zaire Rusia, Ruanda, Sierra Leona, Turquía e Ucraína.

Por moito que as autoridades neses países tenten disfrazar ou adorna-la verdade, a nosa organización documentou e fixo públicos os testemuños dalgúns dos afectados.

*As necesidades e urxencias do traballo de dereitos humanos son moitas e todas necesarias, pero ¿cáles son as prioridades nesta fin de século?*

—Como vostede di, as necesidades son moitas, e cada unha delas é prioritaria para a persoa ou persoas

que sofren os abusos. Evidentemente, as situacións de fame masiva ou os conflitos bélicos xeneralizados son as máis urxentes. Durante a última década temos asistido a un incremento dos efectos das guerras na poboación civil non combatente e nos refuxiados. Debemos parar esa tendencia, lograr que non quede impune ningún crime de guerra. Creemos que en calquera caso é urxente romper-lo ciclo de impunidade que alimenta novas violacións de dereitos humanos, aumenta-lo nivel de conciencia e educación en dereitos humanos, lograr que os dereitos humanos sexan o eixo fundamental da política exterior, e que polo tanto tódalas relacións internacionais e comerciais se supediten ó respecto ós dereitos humanos.

*Vaiamos co último Informe de A.I. titulado Un ano de promesas rotas@. ¿Cáles son esas promesas?, ou dito con outras palabras, ¿qué aspectos máis destacables se denuncian no Informe?*

—As promesas rotas son as que figuran na Declaración Universal de Dereitos Humanos. Aínda que se conseguiu moito no último medio século, para a maioría da xente os dereitos da Declaración Universal de Dereitos Humanos son pouco máis que promesas rotas, promesas no papel. Promesas que non se teñen cumprido para os 3 mil millóns de persoas que viven con menos dun dólar estadounidense ó día; para os 35.000 nenos que morren de malnutrición e enfermidades previbles cada día; para o mil millón de adultos, a maioría deles mulleres, que non saben ler nin escribir; para os presos de conciencia de cada rexión do mundo; ou para as vítimas de tortura nun tercio dos países do mundo.

O noso último informe anual tamén mostra que os gobernos do mundo non cumpriron as promesas feitas ós seus propios cidadáns. Pero isto, por suposto, non é nada novo. Os gobernos teñen pisoteado os dereitos dos seus cidadáns para mante-lo poder e privilexios duns poucos. O que é relativamente novo e sumamente preocupante, é que os gobernos están a facer un desafío cada vez máis concertado á idea de que os dereitos humanos deben aplicarse de forma universal e indivisible. Durante moito tempo, algúns gobernos argumentaron que o marco de dereitos humanos creouse e impúxose para servir ós intereses da política occidental, pero nos últimos anos, ten crecido o desafío conceptual ós dereitos humanos. Diversos gobernos e outras entidades cuestionan a universalidade, fundamentalmente por razóns culturais ou relixiosas, e a indivisibilidade, basicamente por conveniencia económica. Os responsables da discriminación sistemática das mulleres en países como Afganistán, por exemplo, da persecución de

**As promesas rotas son as que figuran na Declaración Universal de Dereitos Humanos. Aínda que se conseguiu moito no último medio século, para a maioría da xente os dereitos da Declaración Universal de Dereitos Humanos son pouco máis que promesas rotas, promesas no papel.**

membros de outras relixións en países como Pakistán, de castigos xudiciais como os azoutes e amputacións en países como Arabia Saudí, xustifican estas prácticas facendo referencia ás escrituras sagradas do Islám. A consecuencia disto é a institucionalización das violacións de dereitos humanos.

Pero é importante lembrar que numerosos gobernos occidentais violan abertamente na práctica os principios de universalidade. Os EE.UU. por exemplo, é reticente a cumprirlos tratados internacionais de dereitos humanos que encarnan estes principios. É un dos únicos dous países que non firmaron a Convención da ONU sobre os Dereitos dos Nenos (o outro é Somalia), e é un dos poucos que non ratificou a Convención sobre a Eliminación de Tódalas Formas de Discriminación da Muller. EE.UU., incluso cando ten ratificado convencións internacionais, a miúdo faino con amplas reservas e negándose a que moitas das disposicións destas convencións sexan vinculantes para ese país.

*¿Qué opinión lle merece a negativa do goberno español a modifica-las leis en materia antiterrorista e de suprimi-la detención incomunicada, así como a necesidade de aplica-las recomendacións do Comité de Dereitos Humanos e do Comité contra a tortura de Nacións Unidas?*

—Parécenos moi preocupante que non se adopten esas recomendacións, e por iso temos insistido reiteradamente na necesidade de aplicalas. En España seguen producíndose denuncias, xuízos e condeas por casos de torturas, e estamos convencidos de que a aplicación desas recomendacións axudarían a reducir esa lacra. A detención en réxime de incomunicación facilita a comisión de torturas e malos tratos, por tanto hai que suprimila. Por outra banda, cómpre que as denuncias se investiguen con prontitude, e que os xuízos e as condeas por torturas e malos tratos sexan exemplares.

*Na súa recente visita a España, lanzou unha proposta ou plan para a protección dos dereitos humanos tanto en España como dende España que se concreta en 12 medidas tanto de política interior como exterior, ¿podería falarnos delas?*

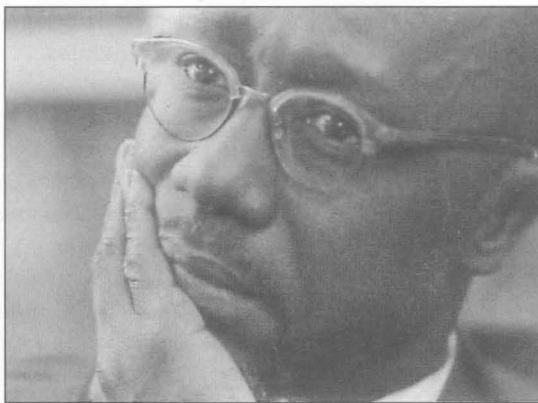
—O propósito deste plan, presentado ás autoridades españolas no ano do 20º aniversario da Constitución española e do 50º aniversario da

Declaración Universal, é o de fomentar a contribución de España ó respecto dos dereitos humanos dentro e fóra do seu territorio. Os doce puntos do plan poden resumirse:

1.- nunha política exterior comprometida cos dereitos humanos;

2.- unha política interior firme contra as violacións de dereitos humanos, tanto na política de asilo e refuxio, como na prevención e erradicación das torturas e malos tratos, entroutros temas;

3.- un maior activismo da sociedade en defensa dos dereitos humanos, que incrementa a aportación dos españois ó traballo internacional para logra-lo "ideal común" que supón a Declaración Universal.



*¿Europa? ¿Cómo ve o proceso de construción europea e a loita polos dereitos humanos?*

—Nada temos que obxectar á construción europea, pero si temos criticado algunhas políticas adoptadas ou que se teñen intentado adoptar na Unión

Europea (U.E.). Por exemplo, opuxémonos á iniciativa proposta por España para suprimi-la posibilidade de que un cidadán dun país da U.E. pida que se estudie a súa solicitude de asilo noutro país da U.E. A lexislación nos diferentes países non é uniforme. Por exemplo, Amnistía adopta cada ano decenas de casos de presos de conciencia en Grecia, onde non existe un servizo civil substitutorio. Preocúpanos tamén moito a política de asilo e refuxio, que foi harmonizándose "á baixa", limitando a posibilidade de ofrecer protección a persoas non europeas necesitadas de refuxio. A política de dereitos humanos da U.E. podería ser tamén moito máis esixente con respecto a terceiros países. O caso de Turquía é un exemplo evidente.

**Desgraciadamente, queda tanto por facer para que se cumpran os dereitos humanos proclamados en 1948, que é difícil pensar en incorporar novos dereitos.**

*¿Que opina da necesidade de incorpora-los chamados dereitos da terceira xeración á Declaración Universal?*

—Desgraciadamente, queda tanto por facer para que se cumpran os dereitos humanos proclamados en 1948, que é difícil pensar en incorporar novos dereitos. Pénsese que a Declaración incorpora practicamente tódolos aspectos da vida humana, e nos promete o dereito a unha vida digna, á saúde, á educación, á vivenda, á vida, á xustiza.... Non cabe dúbida, sen embargo, de que a evolución histórica aporta ou pon de relevo outras necesidades, que non foron obxecto aínda de codificación sistemática. Así ocorre co que se ten chamado "a terceira xeración: os dereitos colectivos e dos pobos", como por exemplo todo o que

ten que ver coa ecoloxía, co dereito das xeracións futuras a vivir en condicións ambientais óptimas, ou co dereito das minorías a preservar a súa identidade.

*A loita contra a pena de morte ten sido e é un dos sinais de identidade do traballo de A.I. En Estados Unidos, primeira potencia mundial, parece que a aceptación da pena de morte vai en aumento, incluso se chega a televisar como un espectáculo máis. En diversos países europeos, entre eles España, estase comercializando en diversos parques de atraccións a cadeira eléctrica. ¿Qué opinión lle merecen estes procesos e cuál é o escenario que intúe nun futuro inmediato?*

—Non creo que se poida dicir que a pena de morte é cada vez máis popular no mundo. Neste sentido, os EE.UU. non sintoniza co resto do mundo. Aínda que é verdade que se levaron a cabo execucións en 40 países, e que alomenos 70 países houbo condeas a morte de presos, tamén é verdade que máis de metade dos países do mundo aboliron a pena de morte ben na lexislación, ben na práctica. Como media, máis de dous países ó ano aboliron a pena capital na súa lexislación desde 1976, ou tras abolirla para delitos ordinarios, abolírona para tódolos delitos.

Unha vez abolida, a pena capital rara vez reintrodúcese. Desde 1985, máis de 25 países teñen abolido a pena de morte, pero durante o mesmo periodo, só 4 países abolicionistas a reintroduciron. Pese os terribles acontecementos nos EE.UU. e os acontecementos nalgúns países do Caribe de fala inglesa para facilitar as execucións, esta tendencia abolicionista mundial danos unha certa esperanza.

Un dos acontecementos máis importantes nos últimos anos —e tamén un signo de esperanza— foi a adopción de tratados internacionais polos que os Estados se comprometen a non te-la pena de morte. Actualmente hai tres tratados deste tipo en vigor: o Segundo Protocolo Opcional do Pacto Internacional de Dereitos Cívís e Políticos (ratificado por 31 Estados), o Convenio Europeo de Dereitos Humanos (27 Estados europeos), e o Protocolo á Convención Americana de Dereitos Humanos para a Abolición da Pena de Morte (4 Estados americanos).

En canto ó que di sobre cadeiras eléctricas que se están vendendo como atraccións para parques de atraccións, eu penso que tódolos adultos deste mundo teñen unha responsabilidade sobre o que lles ensinamos ás xeracións máis novas. A pena capital non é un espectáculo de feira, é a resposta enferma dalgunhas sociedades que non poden solucionar os seus problemas. Non só hai estudos científicos que non teñen atopado probas convincentes de que a pena capital teña máis efecto disuasorio sobre os delitos que outros castigos, senón

que mentres exista a pena de morte, o risco de executar a inocentes nunca se pode eliminar. 350 persoas acusadas de delitos punibles coa pena capital nos EE.UU. entre 1900 e 1985 eran inocentes dos delitos dos que foran acusados. Algúns escaparon da execución por minutos, pero 23 deles foron asasinados polo Estado. A pena de morte, máis que ser unha solución da violencia na sociedade é, en si mesma, un acto deshumanizador.

*Chegando ó tramo final da entrevista, queremos voltar á cuestión educativa, ¿qué papel lle outorga vostede á educación na loita a prol dos dereitos humanos?*

—A educación en dereitos humanos —é, sen dúbida, un dos factores claves. Os nosos Grupos en todo o mundo traballan activamente neste tema. Temos producido numerosos materiais e organizado cursos adaptados ás diferentes culturas. As nosas actividades educativas se dirixen non só ós colexios, senón que tentamos fomentar tamén a educación en dereitos humanos das forzas de seguridade e doutros funcionarios.

*¿Cuál é a súa análise respecto á resposta dos sistemas educativos ás diferentes declaracións e pactos internacionais no senso de extender e prioriza-la educación desde e para os dereitos humanos?*

—Incluso nos países onde se ten avanzado máis queda moito por facer. As declaracións deben traducirse en medios humanos e económicos, sen esquecer a formación dos profesores. Os dereitos humanos non poden ser só “flor dun día”, senón que deben impregnar toda a formación.

*Finalmente, díganos unhas cantas razóns para asociarse á loita polos dereitos humanos en xeral e a A.I. en particular.*

—Creo que cada persoa terá as súas razóns. Eu teño dúas moi claras: os meus dous rapaces, que para min son un constante recordatorio do futuro que quero ver. Gostaría-me alentar ós/ás lectores/as a que pensen cales serían as súas razóns e a que, unha vez as teñan atopado, se unan a Amnistía Internacional. A min, o que sempre me ten chamado a atención sobre a nosa organización é o seu carácter democrático. A.I. xunta persoas de todo o mundo, que comparten o desexo de traballar xuntas para mellora-lo presente e o futuro da humanidade. Cada persoa que se une á loita a prol dos dereitos humanos asociándose a Amnistía Internacional, está facendo valer os seus dereitos e deberes como membro da familia humana.

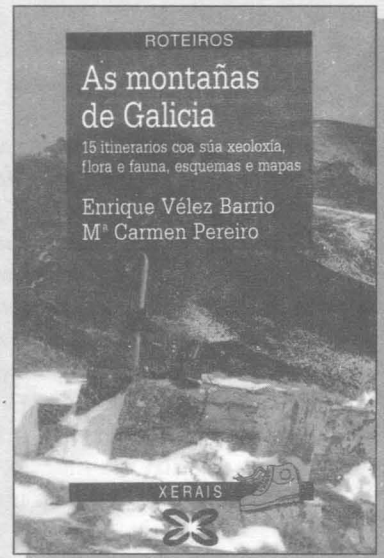
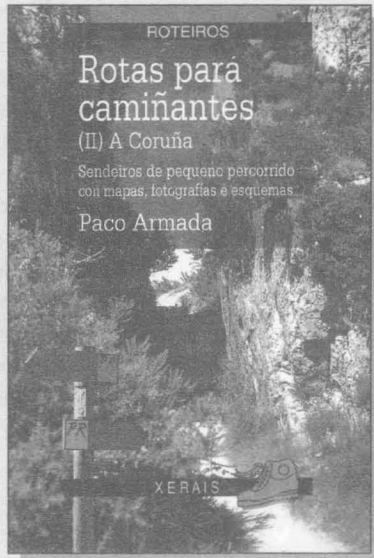
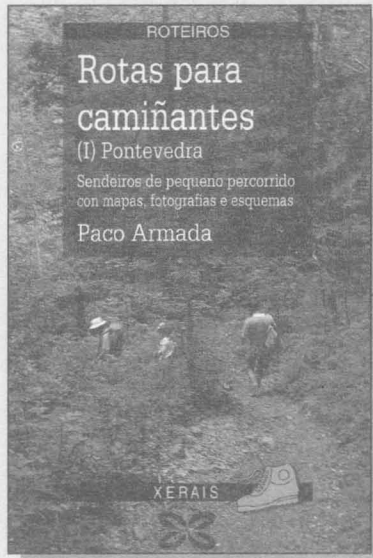
© da traducción: Alberto Estévez e Luisa Ma Fernández Hermida

**A educación en dereitos humanos é, sen dúbida, un dos factores claves. Os nosos Grupos en todo o mundo traballan activamente neste tema.**



# Roteiros XERAIS

*para coñece-la nosa natureza*



## **Rotas para camiñantes**

**I. Pontevedra**

**II. A Coruña**

Paco Armada

## **As montañas de Galicia**

Enrique Vélez Barrio  
Mª Carmen Pereiro

## **Outros títulos:**

Un ano nos Ancares  
Xurxo de Vivero

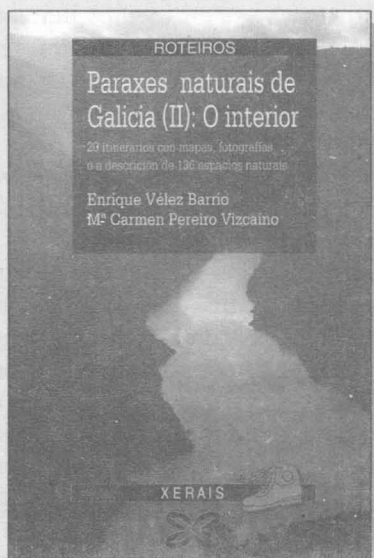
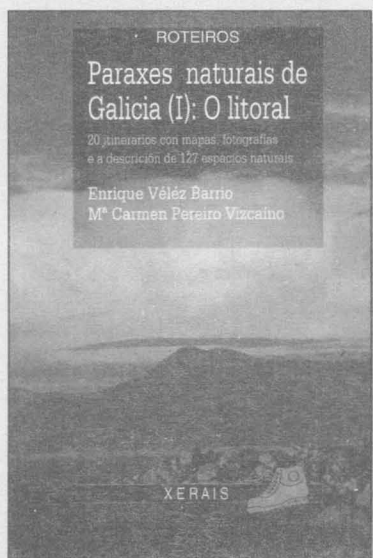
Un ano no Courel  
Xurxo de Vivero

Guía práctica do Camiño Francés  
Antón Pombo

Rotas de bicicleta de montaña  
Xosé M. Castaño

Os mosteiros de Galicia  
en bicicleta de montaña  
Xulio Simón / Carlos Dozazo

Vigo e comarca  
en bicicleta de montaña  
Xosé Ramón Varela



## **Paraxes naturais de Galicia**

**I. O litoral**

**II. O interior**

Enrique Vélez Barrio  
Mª Carmen Pereiro

EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA



## Educar en dereitos humanos

### Unha reflexión dende a Escola Infantil

A autora considera que o labor desenvolvido na escola infantil vai ser a imprescindible base para que se poida acometer con éxito no futuro, un tratamento axeitado da educación nos Dereitos Humanos. A participación de tódolos membros da familia, a realización de xogos cooperativos, e a organización do traballo son algúns dos medios para a abordaxe na escola infantil duns valores nos que prime o espírito de paz, dignidade, liberdade, tolerancia, igualdade e solidariedade.

M<sup>o</sup> PILAR AÑÓN CARNOTA  
PROFESORA DE E.I. DO C.E.I.P.  
RAMON DE LA SAGRA (A CORUÑA).

Vai medio século da Declaración dos Dereitos Humanos e, entre o profesorado da Educación Infantil pode haber quen reaccione con horror –“Outra celebración máis, non por favor”– ou con escepticismo –“Para o que se vai acadar...”–, quizais como algo alleo e afastado –“Isto non vai cos peque-rechos”–.

Pode que, en certa medida, o meu pensamento estea envolto nunha brétema que mestura todas esas connotacións negativas. Isto é o que me leva a facer unha reflexión para desbotalas.

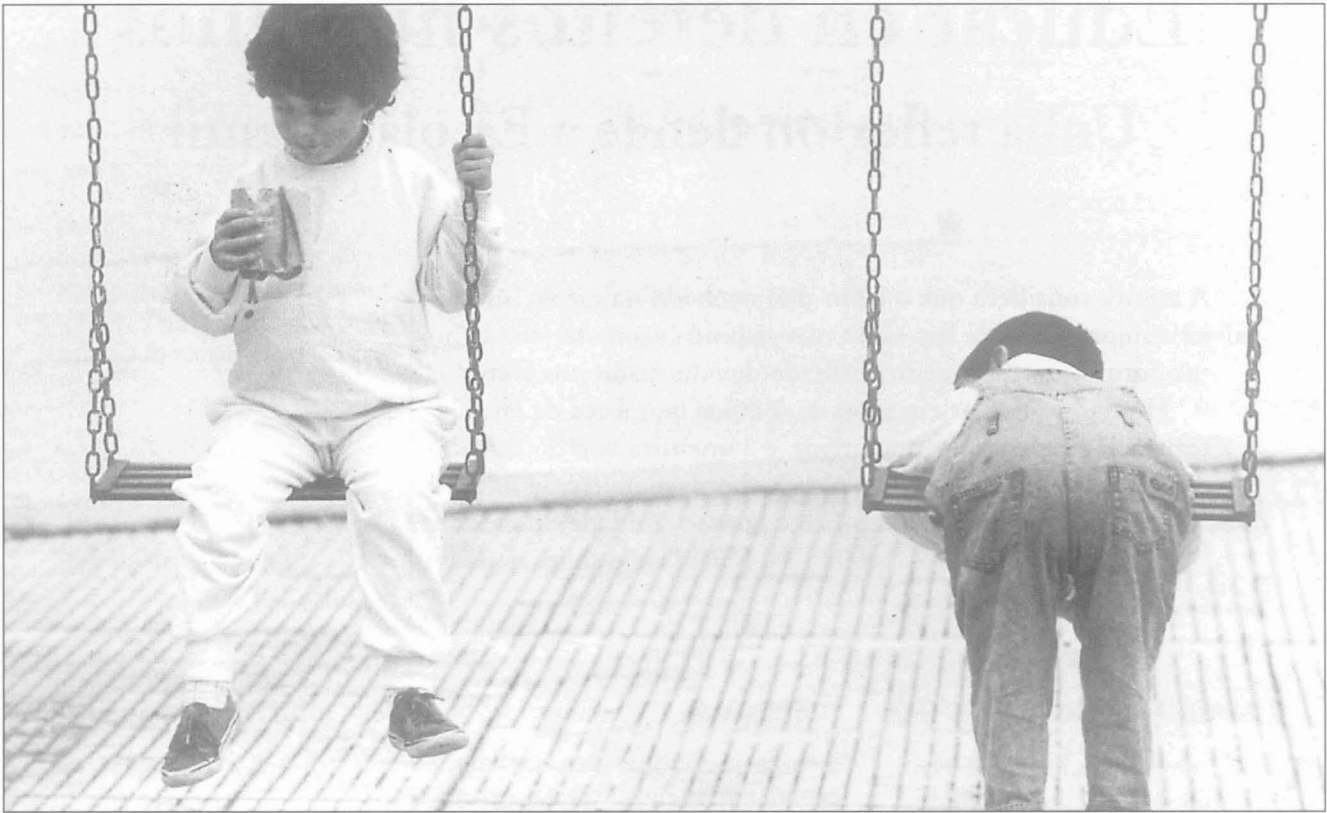
Non gosto desas celebracións, dun ou de varios días, con tratamento monográfico, unidade didáctica, etc, onde o símbolo correspondente –a sufrida pomba da paz ou o libro, por exemplo– é agasallado para logo pasar ao esquecemento ata a próxima ocasión sen deixar pouso e ¡a outra cousa! E entendo que con todo iso non imos a ningunha parte, queda todo nun baleiro, non transcende no noso labor futuro.

Moitas veces sentímonos impotentes diante de tantas cousas que quixéramos cambiar na sociedade e non somos quen de facelo. Pensamos entón que de nada serve o noso

esfuerzo individual se a sociedade enteira non se involucra na consecución do que, en teoría, ven sostendo desde hai moitos anos. Pero se miramos atrás temos que recoñecer que ese traballo que ao longo da nosa andaina vimos realizando os equipos docentes con mil atrancos, con acertos e erros, pero con ganas de facer cousas e unha grande dose de fe na educación, ten influído positivamente nas actitudes das familias das “nosas” criaturas.

© Manuel G. Vicente





© Manuel G. Vicente

E agora que me vou librando das malas vibracións e abrindo no escuro un rego de luz, ¿que é iso que teño escoitado? ¿Seica tratar de educar nos dereitos humanos pode resultar abstracto de máis para as nenas e nenos da Educación Infantil?

Naturalmente, non se pode traballar isto do mesmo xeito que se fai na E.S.O. ou mesmo na Educación Primaria, pero tamén é certo que o noso labor na escola infantil vai ser a imprescindible base para que se poida acometer con éxito no futuro, un tratamento axeitado da educación nos Dereitos Humanos.

En cada comezo do curso –e máis cada tres cursos, que é cando normalmente me fago cargo dun grupo de nenos e nenas de tres anos co que continuarei ao longo do segundo ciclo da E. I.– sinto unha inquedanza diante da responsabilidade de facilitar que cada unha desa persoas que se me encomendan se abra ao mundo, acade o que na xiria profesional, e quizais sen meditar abondo sobre a transcendencia do feito, chamamos “socialización”.

Afortunadamente, a experiencia e o traballo en equipo fan que esa inquedanza sexa positiva, porque desde a primeira xuntanza organizativa sei que imos dispor dunha bagaxe de acertos e desacertos, o que constitúe a avaliación do noso labor anterior. E xunto co desexo de introducir as correccións necesarias para melloralo. A revisión dos planos de actuación e das memorias dos cursos pasados, as suxestións que cada membro aporta para o seu estudo e discusión, son para nós a mellor posta a punto desta maquinaria de pezas diversas e complementarias que é o noso equipo docente. O noso xeito de traballar ven ser un motivo de reflexión: ¿Axústase o noso comportamento persoal a ese valores que queremos transmitir?

A preparación da primeira xuntanza coas familias, na que pretendemos explicar máis polo miúdo as informacións dadas no período da matriculación encol do funcionamento do parvulario e involucralas no noso proxecto de educación, significa para nós un tempo que

obriga a unha auto-exploración dos sentimentos de cada membro do equipo canto da relación familia-escola. E digo dos sentimentos porque, se ben desexamos un mutuo apoio na tarefa educativa cunha participación efectiva da totalidade das familias na práctica curricular, algunhas veces a resolución dos conflitos derivados desta estreita relación, aínda coa nosa boa disposición, resulta pouco satisfactoria. Isto xera frustración no profesorado e dificulta as actitudes positivas. Mais o interese ilusionado polo curso que comeza e o respaldo do equipo, vainos permitir enfrontar esta tarefa con novos azos.

Xa na asemblea, poderemos ver que a dinámica funciona, que as familias coas que traballamos nos cursos anteriores son participativas e axudan a que as novas sexan quen de integrarse no ambiente de colaboración. Naturalmente, a diversidade desas familias no que se refire ao nivel cultural ou económico, a presenza de persoas de diferentes razas, nacionalidades, relixións, etc, as familias monoparentais ou con pro-



blemas, as institucións que acollen criaturas con circunstancias familiares especiais, van significar para nós un esforzo de integración. Pero tamén, precisamente por esa diversidade, constituirán un magnífico "material" para educar; nas nosas mans está aproveitar e valorar o que cada unha destas familias aporte ao desenvolvemento da tarefa escolar.

É moi impotante o xeito de integrar estas aportacións das familias: os familiares que están a participar deben coñecer os obxectivos perseguidos coa súa actuación, ter tratado co profesorado a idoneidade dos procedementos que van empregar, etc. Hai que buscar o xeito de que participe todo o mundo e tamén decidir como será esa participación. Porque haberá quen teña facilidade para facelo dentro do horario lectivo e quen fóra del, quen poida actuar directamente coas nenas e nenos e que organizar, construír, facer dilixencias...

A participación dos membros masculinos das familias é moi importante se queremos desterrar a falsa idea de que a educación nas idades temperás é "cousa de mulleres". Non podemos esquecer a esa xente que pensa que non ten nada que aportar, que lle parece que non sabe, porque a experiencia ven dicirnos que non é así e estas persoas adoitan sorprendernos cunhas habilidades ou uns coñecementos valiosísimos para a comunidade escolar.

Todo isto, por suposto, deberá excluír todo afán competitivo entre as familias, hai que levar as cousas evitando as rivalidades e procurando unha boa relación entre elas, promovendo o espírito de grupo. Canto máis se afonde neste ambiente de cooperación, de coñecemento das outras persoas, máis doadamente podemos ir propiciando o clima de tolerancia e solidariedade no que queremos educar. Porque pensamos que este xeito de traballar, en estreita colaboración a escola e as familias, non soamente vai facer máis amplo o campo das experiencias infantís senón que vai

permitir un ambiente cada vez máis proclive á reflexión encol dos dereitos humanos e a paz, movendo a reconsiderar certos estereotipos discriminatorios que decontado adquiren as criaturas a través do papel dos pais e das nais, dos xoguetes, das imaxes televisivas, dos libros, das roupas, dos costumes...

No noso centro as familias participan, amais de no Consello Escolar e na A.P.A.:

- Aportando, no lugar de comprar individualmente o material escolar, uns fondos para sufragar todos cantos gastos de materiais, saídas escolares, festas, etc., correspondan ás familias. Delegan nunha comisión que administra e dá conta de ditos fondos.

- Nas numerosas saídas escolares, cada adulto faise cargo dun grupo reducido ao que lle serve de guía. As persoas voluntarias van rotando de xeito que todas as que poidan participar teñan ocasión de facelo. Tamén axudan na proposta destas saídas e na súa organización.

- Facendo ou reparando materiais de aula.

- Tomando parte nas festas escolares: na organización e confección de adornos, traxes e alimentos; nas actividades de animación; colaborando nas reportaxes fotográficas e videográficas para despois traballar na aula e para facilitalos ás familias que os desexaren; e, sobre todo divertíndose conxuntamente.

- Acudindo ás xornadas de traballo específicas para mellorar os espazos, modificando, pintando, reparando...

- Cooperando cada ano na posta en marcha da horta e da granxa escolares, xa sexa co traballo persoal, xa coa aportación de animais, pensos, palla, sementes...

- Asistindo a xuntanzas que organizamos encol dos temas de interese educativo, lendo e comentando os nosos *Cadernos das Familias*, e esforzándose en adquirir formación e facer partícipes ás demais

persoas do que cadaquén poida aportar.

Neste ambiente que pensamos axeitado para a educación nos dereitos humanos, ¿Cómo se pode incidir na transformación destas criaturas egocéntricas en persoas sociais que sexan quen de vivir en paz e no respecto mutuo?

O período de adaptación é a primeira situación de conflito que os nenos e as nenas deben afrontar ao longo da súa escolaridade e outra vez o noso papel como ensinantes ten que estar apoiado desde a casa, de xeito que a incorporación á escola se viva como algo positivo e apetecible, non como un desterro. Por iso hai que telo falado coa familia e tratar de facer un labor conxunto canto da motivación, porque moitas veces a escolarización é mal asumida polas persoas adultas e isto opera moi negativamente na integración das nenas e dos nenos na escola infantil. Tamén é moi importante que a familia entenda e acepte as pautas, horarios, normas mínimas de funcionamento, polo que pensamos que hai que abrirse ao diálogo explicando moi ben a necesidade de que sexa así, escoitando opinións, admitindo suxestións, de xeito que sexan consideradas como unha especie de "pacto" para a boa marcha da escola.

Nos primeiros días, o papel da mestra ou mestre é de control total, hai que estar pendente de todo pero conservando a tranquilidade. Pouco a pouco, para que se viva na confianza e na seguridade hai que ir ofrecendo estruturas de orde para que poidan comezar a controlar o espazo e o tempo, eliminando a ansiedade da separación. Hai que propiciar a aceptación dos "outros" e das "outras" procurando resolver as situacións de violencia facendo ver que non se vai permitir que ninguén sexa obxecto de agresións ou de abusos, que están cunha persoa adulta que vai garantir a súa protección para que a súa estadía na escola sexa alegre e tranquila.

Ao mesmo tempo que o neno ou nena está a reafirmarse como individuo –e como tal hai que consideralo coa nosa atención, escoitando, aceptando– debe aprender a convivir co grupo. A mestra ou mestre debe axudar para que tome conciencia do “nós”, do sentido da colectividade, sen que isto signifique unha educación gregaria, senón axeitada á diversidade. Os momentos de xogo libre, nos primeiros tempos, son de xogar individualmente pero xunto a outras persoas que hai que respectar. Pero hai que ir propoñendo actividades colectivas que van ir conformando a estrutura temporal do labor diario, que necesitan para eliminar angurias entre outras cousas, e conquistar o senso da colectividade. Estas actividades terán que proporcionar pracer e satisfacción para seren asumidas e desexadas pola totalidade das nenas e nenos. Aquí ten un importante papel a iniciación aos xogos cooperativos, no primeiro algo moi sinxelo dada a idade das criaturas. A urxencia débese a que entendo que é moi necesario xa neste tempo de contacto co grupo porque hoxe nas familias hai poucas nenas e nenos, o tempo de lecer está apoiado por xoguete na súa maioría para xogo individual, as nenas e nenos pasan moitas horas diante do televisor e, incluso nas escolas, non sempre se propicia o traballo colectivo.

Hai bos libros nos que calquera docente pódese apoiar para elixir e axeitar ao seu grupo unha boa cantidade de xogos cooperativos. Os nenos e nenas da E.I. gustan de repetir moitas veces os mesmos xogos porque lles significan reviviren unha situación pracenteira por iso, e ao longo da E.I. non interesa que sexan moitos pero si variados canto dos obxectivos que queremos acadar.

Para min, hai unhas condicións necesarias para que sexan xogos cooperativos: non competitivos, integradores, empáticos, xeradores de conductas afectivas. Así, e xa

que o xogo vai conformando a personalidade, que esta sexa socialmente positiva.

Seguindo a clasificación que fai Xesús Jares en *Técnicas e xogos cooperativos para tódalas idades*, penso que se pode propor ao longo do segundo ciclo de Educación Infantil, un de cada dos seguintes tipos de xogos seguindo a mesma orde:

– De presentación, para que coñezan os nomes de cada neno e nena do grupo, e favorecer a participación. Por exemplo, un que implique que cadaquén diga o seu nome.

– De coñecemento, para que todos e todas se coñezan a si e aos demais membros do grupo reforzando a participación e a comunicación. Podería ser un de parellas que se van intercambiando.

– De afirmación, para acadar autoestima e a aceptación do grupo e para aprender a comunicarse de xeito non verbal. Xogos deste tipo serían o tren, algúns de rodaroda...

– De comunicación, para desenvolver e afondar nas estratexias e actitudes comunicativas dos xogos anteriores. Un xogo que implique agrupacións espontáneas de cada vez máis membros ata chegar a un só grupo, pertencería a este tipo.

– De cooperación, cos que acadar conductas pro-sociais e fuxir do espírito competitivo que impera na sociedade e que chega ben cedo aos nenos e nenas da Educación Infantil. Será un que supoña compartir un espazo pequeno onde sexa necesario o esforzo de todo o grupo para que ninguén quede fóra.

– De distensión, facendo fincapé no aspecto de xogo para diversión conxunta. Aquí pode ser un dos xogos favoritos do grupo.

Todos estes xogos teñen cualidades uns dos outros, sen embargo esta clasificación serve de axuda para lembrar os obxectivos e reflexionar sobre deles.

X. Jares propón un último apartado de xogos con paracaídas que

xuntan as características dos anteriores. Este tipo de xogos é moi interesante tamén para a E.I. e penso que son óptimos para facer coa participación das familias nas festas e nas excursións.

Para educar nos dereitos humanos hai que ter moi presentes que as nenas e nenos imitan as actitudes. A linguaxe verbal comeza a ser importante, xa non só polo ton, que ha de ser de tranquilidade e confianza, senón polo que se transmite. Non deberá ser sexista porque crea moita confusión nas nenas, aparte das connotacións discriminatorias. Nin autoritaria: as normas terán que ser “pactadas” segundo vai xurdindo a súa necesidade, de xeito que se vexa que facilitan a convivencia e as tarefas escolares. E cando son transgredidas, do mesmo xeito que diante de comportamentos asociais, débense facer unhas advertencias en xeral, sen culpabilizar e ir procurando que o grupo mesmo busque solucións aos conflitos, porque precisamente a solución dos conflitos que se orixinan no espazo escolar é outra das mellores ferramentas para a educación na paz e nos dereitos humanos.

A actitude da persoa adulta é fundamental para que se interioricen os valores positivos que xeran a verdadeira paz, baseada na xustiza e no respecto nun plano de igualdade. Hai que evitar calquera situación na que un neno ou nena se sinta discriminado, crear situacións integradoras nas que, intuitivamente, as nenas e os nenos poidan ir apreciando as cualidades e tolerando os fallos, poñéndose no sitio do outro ou da outra, tratando de mellorar as súas propias actitudes para facer da escola un lugar agradable.

A organización do traballo tamén é moi importante. En primeiro lugar o espazo debe estar distribuído de xeito que favoreza a comunicación e a cooperación. Aparte da zona destinada á asemblea, onde poidamos vernos e falar

nos de fronte nos numerosos momentos de grande grupo, o resto deberá estar disposto para que facilite o uso comunal de todo o material, con boa planificación das zonas de paso para que non se xeren situacións conflictivas. O resto dos recantos deben ofrecer comodidade para o traballo individual ou en agrupacións máis ou menos amplas, de xeito que contribúa a crear un ambiente tranquilo e solidario.

A asignación de lugares fixos na asemblea, para deixar a roupa de abrigo ou a ficha de asistencia, axuda a crear estruturas espaciais e dá seguridade. Pero non está de máis que unha ou dúas veces no curso, cando vemos que hai dominio do espacio-aula propo, como un xogo, uns cambios, o que por unha banda penso que axuda a unha mellor percepción do espacio e por outra a crear un sentimento de comunidade que desbote ese arraigado senso da propiedade que adoitan ter as criaturas destas idades.

A distribución en equipos fixos facilita a integración na escola porque fai máis doada a apertura ao grupo se este é moi reducido, e os nenos e nenas séntense máis seguros no principio. Pero convén pouco a pouco facer agrupamentos diversos en certas actividades para

que a inter-relación sexa cada vez maior e poidan sentirse ben comunicándose con toda a clase.

Coñecer e compartir coas nenas e nenos do parvulario tódalas dependencias, utilizar espazos conxuntamente e participar en actividades comúns cos nenos e nenas das outras aulas, facer algo para regalar a outro grupo, facilitar que poidan visitar as outras clases para amosar algo bonito, rotar materiais apetecibles ou ver as novidades —nacemento de háms-ters, un mural novo, presenciar algo que se representa para as outras aulas...— son cousas que fan doada a convivencia e contribúen grandemente a crear sentimentos de solidariedade.

O mesmo sucede se creamos situacións para unha relación coas nenas e nenos da Educación Primaria, se a hai no mesmo centro de ensino e se establecemos relación con outras escolas infantís mediante correspondencia, participando conxuntamente nalgunha experiencia, ou confeccionando regalos para lles enviar, preparando pezas de teatro, organizando unha festa, etc. para as nenas e nenos do outro centro.

Este enfoque, intuitivo e socio-afectivo, penso que é o idóneo para desenvolver as actitudes e as con-

ductas básicas dunha moral práctica que defenda os Dereitos Humanos na Educación Infantil. Sen embargo non podemos esquecer que a vida dos nosos nenos e nenas non se limita ao espacio-tempo da escola e aínda que nos pareza que as nenas e nenos da Educación Infantil non son quen de se decataren dos problemas de inxustiza social que está a sufrir moita xente e concretamente a infancia, temos que ser conscientes que os meios de comunicación poñen continuamente ao seu alcance unha grande cantidade de información sobre do tema. E paréceme importante canalizar os sentimentos que esta información produce nas criaturas, de xeito que tomen conciencia —tendo en conta o seu desenvolvemento psico-afectivo— de que esas situacións deben rematar e de que non nos son alleas polo afastado no espacio ou no ambiente social no que vivimos. E que o que nós podemos facer por acadalo non pode deberse só a sentimentos de caridade senon a valores nos que prime o espírito de paz, dignidade, liberdade, tolerancia, igualdade e solidariedade.

## Bibliografía

- AAVV, *La escuela, instrumento de paz y de solidaridad*, MCEP, Sevilla, 1994.
- ADARRA, *El inicio de la escolarización*, Bilbao, 1994.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Educación en Derechos Humanos. Propuestas didácticas*, Los Libros de la Catarata-Amnistía Internacional, Madrid, 1995.
- JARES, X., *Técnicas e xogos cooperativos para tódalas idades*, Vía Láctea, 1989.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ-ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS, *Educación en y para los derechos humanos*, Los Libros de la Catarata-Amnistía Internacional, Madrid, 1996.
- TUVILLA RAYO, J., *Educación en los derechos humanos*, CCS, Madrid, 1993.



© Manuel G. Vicente

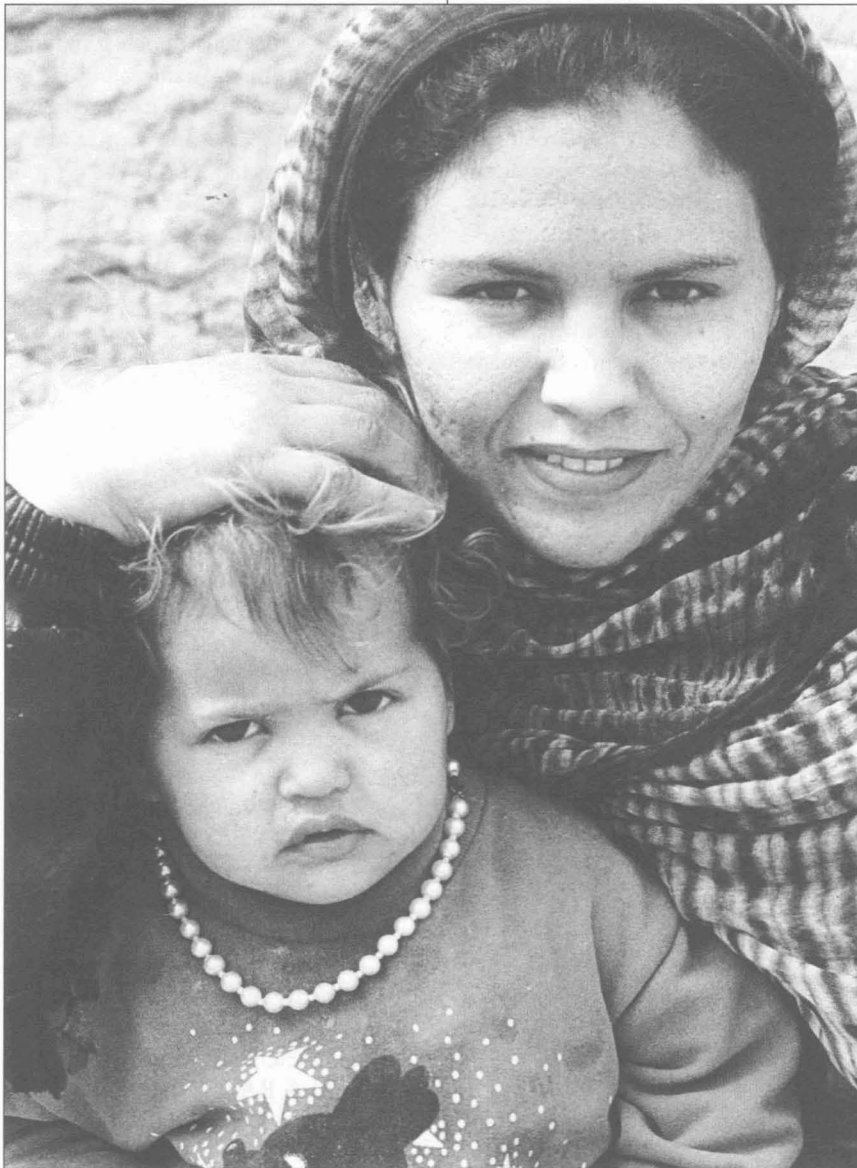


## As escolas asociadas á Unesco

### Unha educación *en e sobre* os dereitos humanos

FLORA FONDEVILA VAZQUEZ  
COORDINADORA ESTATAL DO PLAN  
DE ESCOLAS ASOCIADAS A UNESCO.  
COMISION ESPAÑOLA DA UNESCO.  
PASEO DE JUAN XXIII, 5  
28040 MADRID

A UNESCO foi fundada no ano 1945, como parte do sistema de Nacións Unidas, e recibiu deste organismo internacional a encarga de promover a paz por medio da educación, a ciencia e a cultura. Este obxectivo propoñía de contado unha serie de cuestións no ámbito curricular que afectaban ós contidos, ás metodoloxías, ós materiais, ás actividades, á organización escolar e a tódalas cuestións que forman parte do complexo mundo da educación.



© Manuel G. Vicente

**D**urante os anos 40 e 50, a UNESCO organizou moitas reunións, seminarios e talleres co profesorado e especialistas en educación para buscar respostas ós interrogantes plantexados. Tiñan claro que os métodos tradicionais baseados na lección maxistral, a pasividade do alumnado e a organización autoritaria non contribuían a unha formación na que se viviran e respectaran os dereitos das persoas.

A Conferencia Xeral de 1953 decidiu chegado o momento de experimentar nalgúns centros educativos as conclusións e as propostas que foron surxindo ó longo destes anos de debate e investigación. Púxose así en marcha o Plan de Escolas Asociadas á UNESCO, coa participación de 33 centros de Educación Secundaria de 15 países europeos.

#### Unha rede mundial

Aquela experiencia, que se iniciou para un período duns anos, foi fortalecéndose e adquirindo importancia ata transformarse, co tempo, nunha rede mundial que medra cada ano cuantitativa e cualitativamente. Consciente desta realidade, a UNESCO publicou en 1974 a súa *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*, na que se establecen as bases e os obxectivos xerais da educación neste ámbito. Este é un documento de referencia obrigada para o Plan de Escolas Asociadas que, nestes momentos, conta cuns 4.600 centros educativos, en 147 países de todo o mundo.

As Escolas Asociadas á UNESCO son agora centros educativos de tódolos niveis, tanto públicos coma privados, dende escolas infantís a facultades universitarias. Todos eles deciden unirse voluntariamente a esta rede internacional para poñer na práctica actividades sobre uns temas preferentes:

- Cuestións de paz e guerra; a resolución non violenta dos conflitos; os problemas mundiais e o papel das Nacións Unidas na resolución dos mesmos. (*Educación para a Paz, Educación Internacional*).

- Os Dereitos Humanos: coñecemento, respecto e práctica. (*Educación en e sobre os Dereitos Humanos*).

- Coñecemento doutros pobos e culturas. Tolerancia e interculturalidade. (*Educación Intercultural*).

- O ser humano e o seu medio. Desenvolvemento sostible. (*Educación Ambiental*).

A estes temas engádesse a celebración do Día Escolar da Non-Violencia e Paz (DENIP) e dos Días e Anos Internacionais declarados polas Nacións Unidas -1998, Ano Internacional dos Océanos, por exemplo-. Tamén resulta cada vez máis común a participación en proxectos de solidariedade con países en desenvolvemento, nos que se implica a toda a comunidade educativa.

Pero o máis importante destes contidos é que son a trama na que se propoñen e aprenden outras cuestións como: o desenvolvemento da capacidade crítica; a análise da actualidade; o descubrimento da violencia directa ou estrutural que está na orixe das desigualdades e discriminacións sociais, raciais, económicas ou culturais; a coope-

ración; a práctica da solidariedade; a resolución activa e pacífica dos conflitos; a empatía; a liberdade; a tolerancia e as boas interrelacións persoais e coa natureza.

### Metodoloxías: activas, interdisciplinares, socioafectivas

A UNESCO non fixo nunca distincións entre a Educación para a Paz, para a Comprensión Internacional ou para os Dereitos Humanos, emprégou unha ou outra denominación, según o caso, presentándoas sempre en relación directa, ó considerar que están tan intimamente vinculadas e manteñen unha interdependencia tal que todo intento de delimitación supón un esforzo innecesario.

O que ten confirmado a través da súa experiencia é que esta clase de educación precisa dun plantexamento didáctico e un modelo de ensino que inclúa metodoloxías capaces de desenvolver, non só elementos cognitivos, senón, tamén, os aspectos afectivos e sociais, e determinadas actitudes e valores. Non é suficiente con subministrar información, estatísticas ou un estudio en abstracto sobre os Dereitos Humanos. Ese tipo de ensino non conduce a un compromiso na acción e queda reducido a un exercicio intelectual interesante, pero que terá poucas repercusións na actitude e o comportamento do alumnado.

No Congreso Internacional sobre o Ensino, a Información e a Documentación en Materia de Dereitos Humanos, organizado pola UNESCO en Malta, en 1987, chegouse á conclusión de que o ensino *en e sobre* os Dereitos Humanos ten que ter dous elementos imprescindibles: a coherencia e a pertinencia. Para o primeiro, a coherencia, requírese un **coñecemento interdisciplinar** dos dereitos humanos, coa participación do maior número posible de disciplinas; unha **apredizaxe da democracia**, que implica unhas relacións de respecto mutuo entre

os ensinantes, o alumnado, o persoal non docente e os pais e nais, así como a participación do alumnado na organización das clases e da escola. E, por último, cómpre **abri-la escola ó medio social** no que se desenvolve, ó facilita-la participación na mesma de organizacións e asociacións exteriores ó sistema educativo.

A pertinencia implica que esta educación nos dereitos humanos sexa adaptada ó entorno cultural e social do alumnado, ás realidades sociais e ás particularidades dos diversos grupos étnicos e culturais.

Ó falar de modelos curriculares que axuden e permitan unha educación *en e sobre* os Dereitos Humanos, temos que nos referir ós modelos que Kemmis califica na súa análise coma críticos, pola proposta que fai neles dunha linguaxe e discurso dialéctico, unha organización e relacións-sociais participativas, democráticas e comunitarias, e accións e prácticas emancipadoras.

Con relación ós métodos, a UNESCO propón metodoloxías que permitan a iniciativa, responsabilidade e acción do alumnado. Métodos interdisciplinares que abranguen a complexidade dos problemas que ten formulados a Humanidade; métodos que permitan o traballo en equipo e o debate das ideas; métodos de investigación, de construción do coñecemento, e métodos socio-afectivos para aumenta-lo coñecemento de si mesmo e o dos outros, para facilita-la toma de decisións, para desenvolve-la comunicación e a empatía, para sentirse grupo, para autoafirmarse e para practica-la cooperación e a tolerancia.

As Escolas Asociadas á UNESCO pertencen a sistemas educativos que se semellan pouco, de distintos países, en condicións económicas desiguais e dentro de estruturas políticas, sociais e culturais, as veces moi distantes, traballan para que todo o seu curriculum se impregne da educación para a paz, a comprensión internacional

e os Dereitos Humanos, ó manter a coherencia entre o seu Proxecto Educativo e o seu Proxecto curricular; a interdisciplinabilidade no estudo dos problemas; a relación entre o que pasa na aula, na sociedade e no mundo, e a orientación na acción e o cambio.

Aínda que, de forma oficial, España participou dende 1957 no Plan das Escolas Asociadas á UNESCO, esta participación non foi real ata 1980, ano no que empeza a poñerse de manifesto o interese de boa parte do profesorado por unirse a esta rede.

## Escolas asociadas á Unesco en España

O Estado Español conta na actualidade con 124 Escolas Asociadas á UNESCO repartidas polas distintas autonomías, entre as que hai centros de Educación Infantil, de Primaria, de Secundaria, de Adultos, Facultades de Educación, Universidades Populares, Escolas de Música e centros especializados en Educación Ambiental. Estes centros contan cunha coordinación estatal e autonómica, xúntanse unha vez ó ano nun Encontro no que intercambian experiencias e profundan na educación para a paz, a interculturalidade e a educación ambiental, e manteñen a comunicación por medio dun Boletín trimestral.

As súas experiencias e actividades sobre os Dereitos Humanos son tan variadas coma os centros participantes. Ó buscar exemplos nos distintos niveis educativos atopamos que o C.E.I. "Os Campos" de Pontevedra, usou a película *El toro Ferdinand* para realizar numerosas actividades que permitiron a análise da propia situación dalgúns dos seus alumnos no centro (situacións de discriminación e intolerancia). Xunto co I.E.S "Luís Seoane" que está na mesma barriada fixeron una actividade que chamaron "Crebar barreiras" na que ó alumnado dun e doutro centro aprendeu a coñecerse e a traballar e

xogar xuntos, a pesares da diferenza de idade.

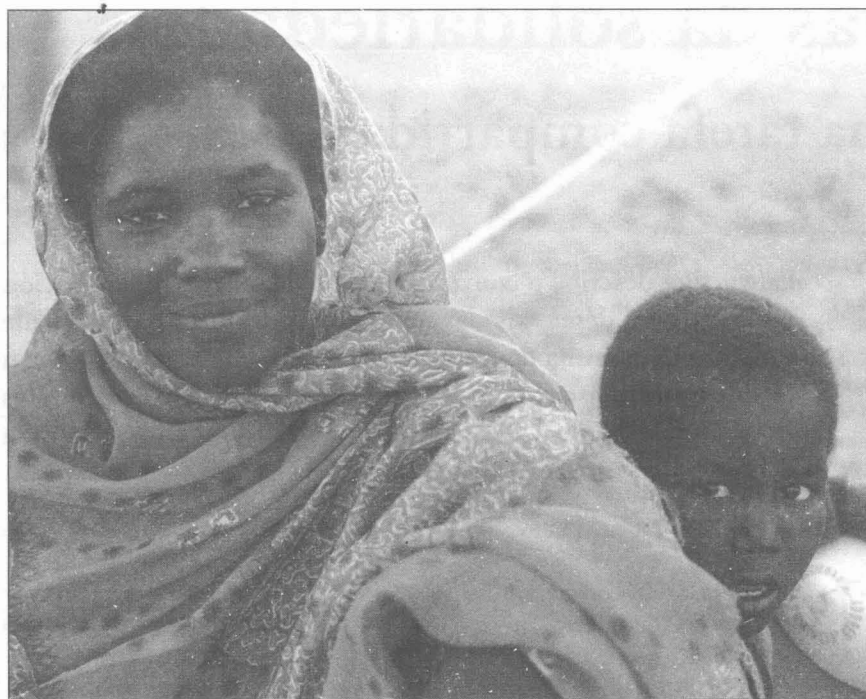
A Escola Pública "Mercé Rodoreda", de Barcelona, fixo un proxecto de colaboración coa Escola Africana de Adultos "Samba Kubally", de Girona, que se iniciou coa proxección dun vídeo sobre a "Festa dos Dereitos Humanos na Samba Kubally" e seguiu cun estudo sobre o continente africano e os Dereitos Humanos. Realizáronse varias visitas do alumnado de Barcelona ó de Girona e viceversa, e chegaron ó fin de curso coa celebración da Festa de Primavera, na que os membros da escola africana amañaron diferentes alimentos dos seus países, para 120 persoas de toda a comunidade educativa. A Escola Africana de Adultos da que falamos forma parte da rede de Escolas Asociadas españolas, e o seu alumnado está composta por inmigrantes que unha vez remataron o seu traballo diario, van á escola. É para a rede unha fonte de riqueza, porque nos mantén en contacto co difícil mundo da inmigración, contámanos de culturas diferentes e danos a oportunidade de poñer na práctica a nosa solidariedade.

O I.B. Alixar de Castilleja de la Cuesta, en Sevilla, é un exemplo da posibilidade de traballar sobre dereitos humanos nos distintos seminarios da Educación Secundaria. O seminario de Ciencias Naturais fixo un traballo de coñecemento e comparación das situacións ambientais, socioeconómicas e sanitarias de tres países desenvolvidos e outros tres en vías de desenvolvemento (EEXX, España, Alemaña, Colombia, India e Zimbaue) o que lle levou a interesantes reflexións e conclusións sobre o cumprimento dos Dereitos Humanos e da necesidade de loitar a cotío por eles. O seminario de Filosofía traballou "O problema da liberdade no Terceiro Mundo" a través de situacións particulares como a execución de Saro Wiwa en Nixeria, o paso do Estreito de Xibraltar en pateras e o apresamento en China de Wei-

Jingsheng, un dos líderes da oposición ó réxime. O seminario de Francés traballou cos seguintes textos: "Jeune fille de la tribu des Cambu en Nouvelle-Guinée", "La faim existe", "Luttons contre la faim", "Les petites fourmis d'Amnesty" e "Race aryenne et races inférieures" de A.Hitler, que serviron de punto de partida para o estudo da realidade actual. O seminario de Inglés realizou un proxecto titulado "Stereotypes" e "What's the difference?", e en COU estudia-ron a obra de Wole Soyinka e textos de escritoras americanas de raza negra, nos que se fai unha análise do racismo. O seminario de Matemáticas cumprimentou unha enquisa sobre as actitudes do alumnado de cara ó Terceiro Mundo e realizáronse representacións gráficas e diversas medidas estatísticas nas que empregaron exemplos reais relativos á desigualdade entre países. O seminario de Latín tomou o tema de COU "Dereitos e deberes do cidadán romano" para comparalo coa actual Lei de Estranxería e comproba-la relación que se dá entre ámbalas dúas leis. Os textos de "A guerra das Galias" serviron para analiza-la prepotencia de Roma fronte ós bárbaros e reflexionar sobre a relación entre as diferentes culturas. O seminario de Lingua e Literatura tratou o tema do racismo referíndose directamente ós xitanos, e recrearon con fotografías e debuxos os poemas de Rubén Darío, para despois expoñelos. Tamén estudia-ron poemas sefardíes e debateron sobre as relacións entre os pobos e as consecuencias, cando un deles vese na obriga de deixa-lo seu país de orixe. En COU proxectouse a película *La colmena* e comparouse co texto de Cela que permitiu facer unha análise da vida na posguerra española e relacionala coa destoutros países en desenvolvemento.

No nivel universitario, a Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Girona continuou os seus programas de investigación





© Manuel G. Vicente

dentro dos Departamentos de Pedagogía e Psicoloxía: "A escolarización da poboación infantil inmigrante. Análise das necesidades formativas do profesorado e deseño dun programa de formación permanente do profesorado de educación primaria"; "Avaliación do proceso de integración escolar dos alumnos con necesidades educativas especiais, na provincia de Girona. Elaboración dun proxecto de formación do profesorado" e "Contextos de desenvolvemento e calidade de vida da infancia de 6 a 12 anos, da provincia de Girona". Os títulos teñen elocuencia dabondo e non precisan aclaracións para relacionalos cos Dereitos Humanos. Nesta Facultade, inaugurouse o curso cunha conferencia sobre "Educación para a paz", á que seguiron outras sobre "As comunidades xitanas en Catalunya", "A guerra e a paz en Bosnia", "Cooperación e Desenvolvemento", "Impacto das inmigracións nas culturas dominantes do Mediterráneo" e "Girona co Sahara. Unha ponte solidaria". Sete alumnos da Facultade realizaron as súas prácticas na cidade de Managua (Nicaragua), cunha estancia de catro meses nos que fixeron un traballo

sobre "Diagnóstico de meniños e meniñas consumidores de substancias tóxicas". Na actualidade estudian a posibilidade de poñer en marcha unha titulación propia da Facultade, para a formación dos "Maestros Populares" no Departamento de Morazán, en El Salvador.

Esta descripción das actividades das Escolas Asociadas aínda que estea simplificada e sexa necesariamente incompleta pódenos resultar significativa se lle engadimos o dito anteriormente sobre outras cuestións de aprendizaxe e as metodoloxías, nas que se atopan implícitas as actitudes e os valores que a educación para a paz, a comprensión internacional e os Dereitos Humanos tratan de vivenciar no alumnado.

A Comisión Española da UNESCO\* encárgase no noso país da difusión e o desenvolvemento do Plan de Escolas Asociadas. A ela debe dirixirse quen precise máis información sobre este programa da UNESCO, ou estea interesado en entrar a formar parte desta rede de centros educativos.

## Bibliografía

- UNESCO (1974): *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. UNESCO, París.
- UNESCO (1983): *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. UNESCO, París.
- UNESCO (1985): *Semillas de paz. Contribución de la educación preescolar a la comprensión internacional y a la educación para la paz*. UNESCO, París.
- UNESCO (1986): *Some suggestions on teaching about human rights*. UNESCO, París.
- UNESCO (1986): *Cómo actuar juntos en favor de la educación para la comprensión internacional: participando en el Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO*. Manual práctico. UNESCO, París.
- UNESCO (1988): *Congrès international sur l'enseignement, l'information et la documentation en matière de droits de l'homme*. SHS-87/CONF. 401/15, París.
- KEMMIS, S. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.
- NACIONES UNIDAS (1989): *La enseñanza de los Derechos Humanos*. Ejercicios prácticos para escuelas primarias y secundarias. Naciones Unidas, Nueva York.

## Quincenas da solidariedade: Unha tarefa compartida

JOSÉ TUVILLA RAYO  
MESTRE. COORDENADOR  
DO SEMINARIO PERMANENTE  
"EDUCACION PARA LA PAZ Y LOS  
DERECHOS HUMANOS" DE ALHAMA  
DE ALMERIA (ALMERIA).

Este artigo describe o conxunto de actividades de dinamización socio-cultural desenvolvidas nun Colexio Público da localidade andaluza de Alhama de Almería (Almería), en colaboración con diferentes persoas vencelladas a grupos, asociacións e ONGs da bisbarra. Unha entrega moi semellante foi publicada anteriormente no nº 47 da revista irmán *Kikiriki*.

No ano 1998 conmemorouse o decimocuarto aniversario do Seminario Permanente "Educación para la paz y los derechos humanos" de Alhama de Almería (Almería). Xurdiu dentro do Colexio Público "Inmaculada Concepción" en 1985, data na que se propón a participación do centro no Plano de Escolas asociadas á UNESCO, ao que foi adscrito un ano máis tarde. Desde entón véñense desenvolvendo un conxunto de experiencias que comezaron

coa celebración anual do Día Internacional dos Dereitos Humanos (10 de decembro).

Desde o comezo as liñas de traballo deste grupo caracterízanse por:

– A análise das experiencias propias como elemento básico de autoaperfeccionamento.

– A organización de actividades de investigación e innovación didáctica dirixidas a estender e promover a idea e a práctica da paz e o respecto dos dereitos humanos nas institucións educativas.

– A concienciación e sensibilización da sociedade nos graves problemas do noso mundo como medio de atopar alternativas.

– A produción de material didáctico, informativo e documental.

Tras catorce anos de funcionamento, o S.P. defínese como grupo coordinador do proxecto de Escola asociada á UNESCO do colexio e como peza fundamental na dinamización socio-cultural. As súas propostas e actividades están orientadas a conseguir os seguintes obxectivos:

– Promover a Educación para a Paz e os Dereitos Humanos nos centros educativos e na sociedade.

– Divulgar os valores ecopacifistas e non discriminatorios, a solidariedade e os dereitos humanos.

– Contribuír á formación inicial e permanente do profesorado na liña dos obxectivos aquí expresados.



© Manuel G. Vicente

– Realizar actividades culturais que contribúan a facer realidade, nas aulas e na sociedade, os valores dunha cultura de paz.

Durante estes anos de existencia téñense sucedido xuntanzas de traballo, análise e presentación de materiais didácticos procedentes de diversas partes do mundo, sesións formativas, asistencia a congresos, encontros, seminarios, participación en programas radiofónicos, participación en actos cívicos e campañas de solidariedade, actividades de correspondencia interescolar e intercambio de información, publicación de artigos en revistas especializadas, elaboración de material audiovisual he escrito, ... Catorce anos que teñen sido un grao sobre outro grao nesa inmensa tarefa de facer da utopía un soño, e do soño un ideal posible.

## Quincenas da solidariedade

Desde hai oito cursos e con motivo do Día Escolar da Nonviolencia e a Paz (30 de xaneiro), o SP propón as quincenas de solidariedade que comprenden un conxunto de actividades de dinamización socio-cultural que, impulsadas desde o Colexio, pretenden:

– Desenvolver actividades coordinadas entre os equipos docentes en conformidade cos obxectivos xerais marcados pola reforma educativa e concretados nas finalidades educativas do centro escolar.

– Introducir nos programas escolares aqueles temas de interese mundial relacionados co eixo transversal que nos ocupa.

– Levar a cabo proxectos que desenvolvan os obxectivos contidos no programa “Vivir juntos” da Consellería de Educación e Ciencia da Xunta de Andalucía.

– Impulsar, promover e colaborar con outras institucións, ONGs (Escola Instrumento de Paz) e colectivos sociais (Punto de Unión de Alternativas), campañas de sensibilización e proxectos de dinamización socio-escolar.

As actividades para a celebración das Quincenas de solidarieda-

de están dirixidas anualmente tanto ao centro escolar (no que participa todo o alumnado, dende Educación Infantil ata o primeiro ciclo da ESO, e todo o profesorado), como a sociedade alhameña coa concurrencia dos colectivos, grupos e asociacións da localidade constituídos na Plataforma “Punto de Unión de Alternativas”.

As quincenas e as súas exposicións pretenden que a sociedade:

– Coñeza a cultura e os valores doutras sociedades adoptando actitudes de comprensión, respecto, tolerancia e non discriminación.

– A toma de conciencia de que vivimos nun mundo interdependente e global.

– A sensibilización cos problemas do terceiro Mundo, en especial coa poboación máis pobre e vulnerable. Así, por exemplo, co motivo do ano internacional da erradicación da pobreza, proclamado polas Nacións Unidas, o tema central das actividades foi “Cooperación e participación cos pobos máis pobres do mundo”.

As actividades desenvolvidas durante as chamadas “Quincenas da solidariedade” aglutinan ao seu redor o esforzo non só do Colexio Público na súa totalidade, senón tamén de moitísimas persoas vinculadas a grupos, colectivos, asociacións e ONGs que contribúen en distinto grao a que este proxecto sexa un verdadeiro “facer colectivo”. As Quincenas da solidariedade permiten encarnar o ideal común a todas as Escolas asociadas á UNESCO en máis de catro mil centros docentes repartidos por todos os continentes.

## Obradoiros para a paz: tarefa colectiva

Cada tarde, ao finalizar a escola, esperan diante da porta da Casa da Cultura “Nicolás Salmerón” máis de 80 nenos e nenas, os máis pequenos acompañados polos seus pais ou nais, para encetar a fabulosa tarefa colectiva de construír a paz. As nenas e nenos acuden con fidelidade á convocatoria porque

no obradoiro anterior non só aprenderon a facer unha flor, senón sobre todo, porque tiñan saboreado a doce sensación de construír en grupo, de crer na idea –como ten escrito B.Benson– de que “é importante entender que se cada un de nós é perfecto, o mundo será perfecto. Se somos crueles, falsos ou egoístas, o mundo tamén o será. Se cada grao de area dunha praia é negro, a praia será negra. Se os graos son dourados, a praia será dourada. Se cada brizna de herba dun prado é verde, o prado será verde. E se as briznas do prado secan, todo o prado secará. Non podemos ocuparnos de todo o mundo, pero si podemos ocuparnos de nós mesmos. Por aquí debemos comezar. Se cada un se ocupa de si mesmo, o mundo ocuparse de si mesmo”.

Cos obradoiros non se trata de seguir facendo escola, senón de facer pobo. Non se trata de facer manualidades, senón de compartir sorrisos, pegamento, palabras e emocións. Non se trata de pechase nunha sala de exposicións para rematar de decorala, senón de sentirse abertos ao mundo, cercanos a outras escolas que desde os paneis invitan coas súas cartas, cos seus debuxos, coas súas fotografías, coas súas palabras, coa súa esperanza compartida. Non se trata de atopar aos nosos amigos e amigas, senón de facer outros novos.

O grandioso destes pequenos e modestos obradoiros ten sido, como teñen dito os nenos e nenas, que “temos aprendido o amor co que se ten feito todo”, “que temos pensado na sorte que temos ao coñecer como viven outros nenos e nenas noutros lugares”, “que temos traballado unidos pequenos e grandes”.

Algunhas outras actividades da quincena da solidariedade teñen sido, ademais das diferentes exposicións de materiais nos que se presentaban os traballos de máis de 30 Escolas asociadas de todas as comunidades e rexións de España, a exposición sobre América cedida por Mans Unidas, o material de



Intermón sobre a Cooperación e os materiais cedidos pola Asociación Mundial pola Escola Instrumento de Paz, entre outras ONGs. Durante máis dun mes o alumnado do centro traballa curricularmente varios materiais de Intermón e outras ONGs adicadas a promover e impulsar proxectos de desenvolvemento.

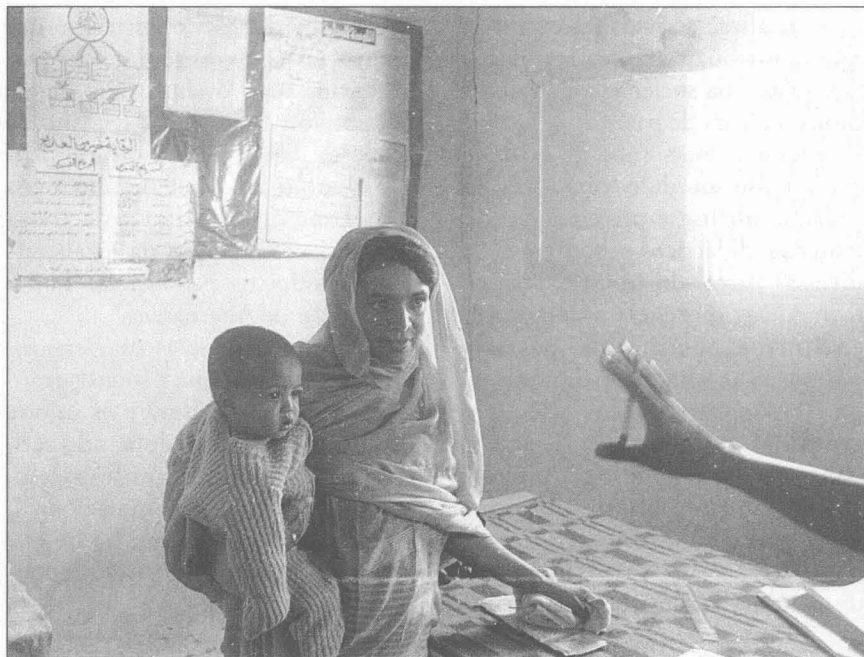
## Quincenas de solidariedade: só o principio

Outras iniciativas téñense ido sumando á inicial: Cea da fame, a tradicional tenda da solidariedade, debates, elaboración de manifestos, recolleita de fondos, confección de murais e debuxos, redacción de traballos sobre os contidos da quincena.

As Quincenas non rematan no tempo, xa que o seu efecto prolóngase durante todo o curso escolar. Así algunhas aulas (segundo e terceiro ciclo de Educación Primaria) participan no proxecto de educación intercultural "As cores da paz". Dito proxecto ofrece aos mestres das escolas primarias de Italia, Bélxica, Francia, Alemaña e España, e aos nenos/as de 7 a 10 anos das escolas destes países, un percorrido de actividades, xogos educativos, ideas e suxestións que estimulan a reflexionar sobre os temas da identidade, do prexuízo, da discriminación racial, dos estereotipos, etc.

Os materiais deste proxecto internacional son: unha guía didáctica para as educadoras/es, un álbum de clase e un caderno individual. O fío conductor é o das cores, a chave escollida é o da chave lúdica, activa e creativa: inventar, xogar, construír, debuxar, facer collaxes, ... sós ou en grupo. O proxecto "As cores da paz" editado en Italia ten sido posible gracias á colaboración da asociación Escola Instrumento de Paz, a Associazione per la Pace, o Istituto per gli Studi sulla Multirazzialità (ISMU) e S.O.S Racismo.

As anteriores actividades com-



© Manuel G. Vicente

plétanse, finalizada a quincena, con outras como:

- Participación na Rede de Intercambio Internacional de Traballo Escolares a través do Plano de Escolas Asociadas á Unesco.

- Un grupo de alumnos/as de Terceiro Ciclo de Educación Primaria púxose en contacto con Escolas Asociadas á Unesco de América. Así mesmo, este grupo de alumnos/as desenvolveu durante o mes de abril as actividades contidas no Kit de urxencia de Médicos sen fronteiras e co motivo da cruz de maio montou un stand con traballos realizados por eles/elas que foron vendidos para recadar fondos.

- Varios grupos de alumnos/as elaboraron debuxos e collaxes, dirixidos pola profesora de relixión e participaron no concurso de Mans Unidas.

- Os alumnos/as de 2º ciclo de Educación Primaria recadaron fondos, como cada ano, destinados á campaña de Mans Unidas.

- Elaboración dun xornal escolar monográfico sobre as "Quincenas da solidariedade" e sobre o papel do centro como Escola asociada titulado "Vivir xuntos".

- Algúns ciclos teñen traballado os materiais didácticos de Mans Unidas "Educación para a igualdade

de na diferenza", así como os materiais das maletas pedagóxicas de Intermón e diversos da UNESCO.

- Utilización das maletas pedagóxicas de Intermón.

- A experimentación de materiais da UNESCO.

## Outros proxectos

Entre outros proxectos anuais deste grupo de innovación cabe mencionar a campaña "A cultura alhameña pola solidariedade", que, iniciada no curso pasado, enmárcase dentro da conmemoración do cincuentenario da Declaración Universal dos Dereitos Humanos. Entre as actividades desenvolvidas destacamos: o festival da solidariedade en apoio da ONG Amigos da Patagonia; a edición especial da Declaración Univeral dos Dereitos Humanos e o apoio á marcha contra a explotación infantil.

As Quincenas da solidariedade constitúen accións que permiten aunar esforzos colectivos e momentos privilexiados de encontro entre as institucións educativas, os colectivos sociais de Alhama de Almería e algunhas organizacións non gubernamentais para o desenvolvemento e son motor indiscutible de dinamización sociocomunitaria.

# Un traballo interdisciplinar de educación intercultural

## A experiencia do IES "Pedra da Auga" de Pontearreas

Descríbese a experiencia interdisciplinar de educación intercultural desenvolvida por 200 alumnos e alumnas do centro que se puxeron en contacto con algunhas destas sete linguas e culturas: portugués, catalán, euskara, caló, alemán, árabe e wolof.

XABIER PRADO  
IES PEDRA DA AUGA  
FELICIANO BARRERA, S/N  
36860 PONTEAREAS  
TLE. + FAX: 986-641017

**N**a sociedade actual, e falando de Dereitos Humanos, é de constatar que unha das razóns polas que as minorías, e sobre todo as inmigrantes, ven lesionados os seus dereitos máis elementais, é pola segregación á que se ven sometidos pola "maioría", que co medo froito do descoñecemento, reacciona ante os "outros" dun xeito defensivo, aprobando, en definitiva, tódalas medidas que se poidan tomar na súa contra.

Un xeito de loitar contra esta situación dende a escola, é propiciar na mesma un achegamento ao "Outro" dende unha perspectiva de igualdade humana subxacente a toda a filosofía dos dereitos humanos. Isto, ademais, permite preparar ao alumnado de centros "monoculturais" para a súa adaptación a un mundo crecentemente multicultural.

Nesta perspectiva, no IES "Pedra da Auga" de Pontearreas (Pontevedra) durante o curso 1995/96 levouse a cabo unha experiencia interdisciplinar de educación intercultural pola que, empregando unha unidade didáctica elaborada ao respecto por un profesor do devandito Centro, púxose en contacto a 200 alumnos e alumnas do ensino secundario con

algunha das sete linguas e culturas seguintes: portugués, catalán, euskara, caló, alemán, árabe e wolof do Senegal. A metodoloxía empregada foi a mesma para todas as linguas, o que propiciou o traballo en grupo e interdisciplinar.

### A nosa experiencia

En primeiro lugar, durante o primeiro trimestre do curso, tiveron lugar reunións previas do profesorado para acordar un plano de traballo

© Manuel G. Vicente





© Manuel G. Vicente

conxunto, así como unha búsqueda de centros desas sete comunidades que quixeran colaborar connosco nesta experiencia.

A estes centros ofrecíase-lles a posibilidade de que os seus alumnos e alumnas recibisen na súa lingua textos breves escritos polo noso alumnado, aos que deberían responder e corrixir, converténdose así en profesores da súa lingua con respecto ao alumnado do noso Centro.

Isto, que supuxo unha forte motivación para eles e elas, axudou a que se animasen a participar.

Unha vez asegurados os contactos cos outros centros, e xa no 2º trimestre, acordamos un plano de actuación resumido no cadro que se achega con este documento. Neste plano, e de xeito secuenciado, especificamos as actividades que dende cada materia se deberían levar a cabo en todos os cursos na mesma semana, para asegurar un avance simultáneo. Isto veu dado pola característica particular de que en cada curso se fixeran sete grupos de alumnos e cada grupo escollera unha lingua de entre as traballadas.

Nun momento dado, os grupos xuntáronse por linguas en vez de por curso, co cal puidéronse relacionar alumnos e alumnas de distintos cursos, pero que escolleran a mesma lingua. Con estes novos grupos efectuáronse audicións musicais das culturas escollidas, intercaladas coas cancións didácticas propias do método nesa mesma lingua. Ademais escoitaban nesa lingua unha canción coñecida previamente en galego.

O significado das palabras recoñéciano polo feito de que, paralelamente á audición, ían facendo os xestos correspondentes a cada palabra no idioma xestual internacional GESTUNO, xestos que aprenderían previamente nas aulas de linguas e de Educación Física, acompañando as cancións en lingua galega.

Despois desta sesión, cada grupo de alumnos/as dispuxo dunha valiosa información sobre a lingua elixida (60 palabras básicas e a colocación das mesmas na frase segundo a súa categoría gramatical).

Este coñecemento foi aplicado despois en todas as demais activi-

dades interdisciplinares, que incluían desde:

- a formación dunhas frases de presentación na lingua elixida (feito nas clases de Lingua),

- a realización de estudos bibliográficos sobre sociedades e medio ambiente (clases de Sociais e Naturais), culminados na elaboración dunhas cuestións sobre os devanditos aspectos,

- ata a elaboración de problemas matemáticos nas linguas elixidas, empregando o vocabulario traballado.

Os saúdos, cuestións e problemas matemáticos foron enviados por fax aos centros correspondentes de onde, posteriormente, recibiron:

- resposta aos seus saúdos,

- contestacións ás cuestións elaboradas (mediante o envío de materiais informativos sobre a súa cultura e medio ambiente, que constituíron despois valiosos materiais de aula)

- e resolución aos problemas matemáticos.

Todos estes intercambios foron posibles grazas á colaboración do profesorado de linguas estranxeiras.



Nas aulas de bacharelato, paralelamente, tiña lugar un traballo polo que, na materia de Música, o alumnado cantaba unha das cancións do método de contido pacifista, practicando o canon nas sete linguas e cunha danza común.

Na materia da Lingua e Literatura Española escolleron uns contos representativos de culturas diferentes (hindú, suahili, indonesio), contos que resumiron usando o vocabulario do método para posteriormente presentar en grupo e ante os restantes compañeiros e compañeiras do seguinte xeito: cada frase era dita en primeiro lugar en castelán ao tempo que unha alumna facía os xestos correspondentes en GESTUNO, e posteriormente outro compañeiro repetía a mesma frase na lingua elixida, manténdose o mesmo acompañamento xestual, co que se apreciaba a potencialidade do idioma xestual para servir como vínculo comunicativo entre linguas diferentes.

No terceiro trimestre e unha vez que o alumnado dispuxo xa dunha información elemental de tipo lingüístico, sociocultural e medioambiental sobre as comunidades elixidas, procedemos a organizar un encontro no noso Centro con invitados representantes das comunidades elixidas e que viviran perto da vila de Pontearreas.

Despois de diferentes xestións conseguimos a participación de:

- xogadores do Celta bascos e cataláns;
- xitanos de Pontearreas, vendedores ambulantes;
- adestrador brasileiro do equipo de fútbol local "Xuvenil";
- estudantes saharauis;
- suízo-alemana propietaria dun restaurante local;
- vendedores ambulantes do Senegal.

Na tarde do 16 de abril do 96 xuntamos o alumnado de novo por linguas e, en cada aula, recibiron ós invitados/as da comunidade correspondente acompañado dun profesor/a. Os alumnos saudáronos na súa lingua e agasalláronos con car-

tóns de benvida nos que escribían frases tamén na lingua do invitado, o que os sorprendeu gratamente e facilitou un clima cordial, no que durante unha hora estiveron respondendo as preguntas de todo tipo que o alumnado dos diferentes cursos prepararan previamente nas aulas das diversas materias.

A aceptación por parte do alumnado destes visitantes foi abrumadoramente positiva, conqueríndose así, ao noso entender, un dos principais obxectivos deste proxecto que foi o de derrubar no posíbel todas as barreiras de tipo lingüístico, cultural, social e físicas para achegar ao noso alumnado, nun clima de respecto mutuo, persoas de culturas diferentes para recoñecer ante todo e por si mesmos, a igualdade profunda dos seres humanos.

Ao remate desta hora de clase intercultural en sete aulas diferentes, tivo lugar no Ximnasio, como improvisado Salón de Actos, unha sesión conxunta de todo o alumnado con todos os invitados e invitadas na que, de novo, cadaquén

puido dialogar con calquera, iso si, coas condicións impostas pola dinámica de grande grupo.

Nesta sesión estiveron presentes diferentes medios de comunicación invitados polo Centro, que posteriormente deron noticia desta actividade na prensa escrita, na radio e máis na televisión.

Como resultado destas actividades tomamos a decisión de solicitar sermos incluídos no PEA (Plano de Escolas Asociadas) da UNESCO, o cal nos foi concedido dende París ao ano seguinte, despois de cubrir os trámites pertinentes.

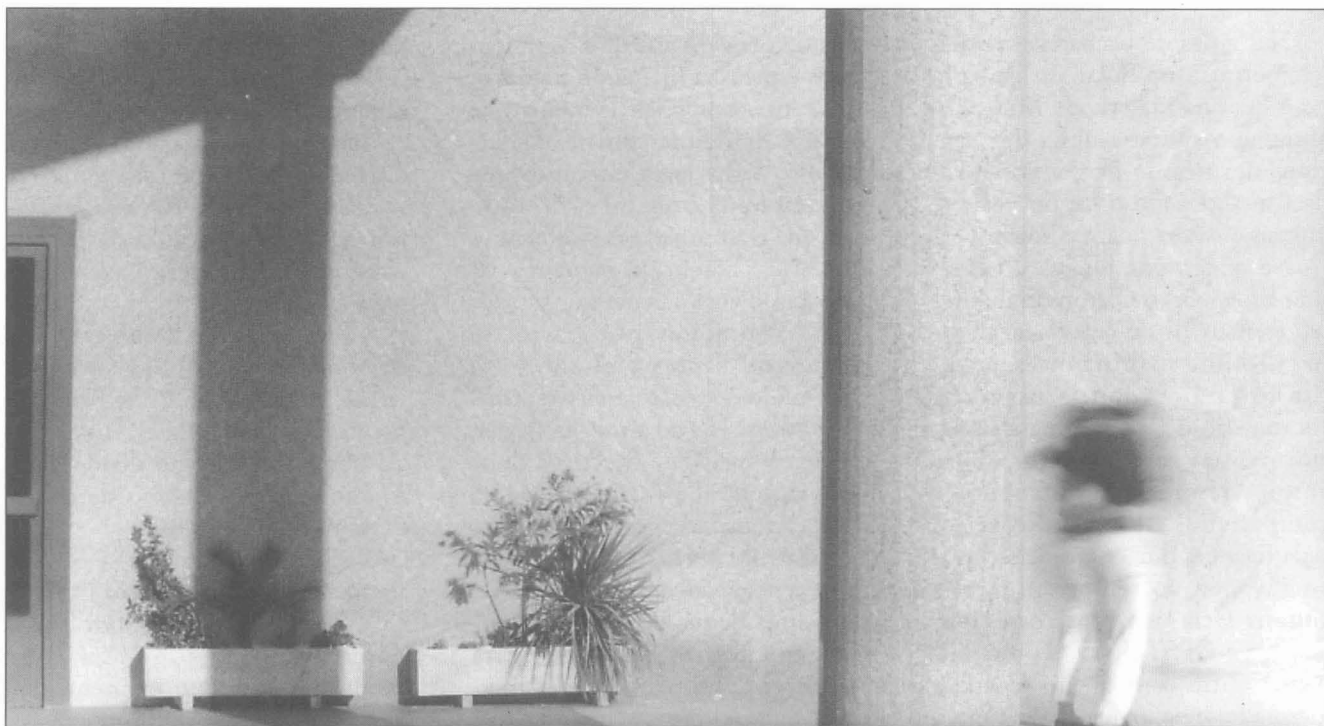
Ao comezo do curso 96/97 atendemos á invitación do CEFO-COP de Vigo para organizar unhas Xornadas de Educación Para a Paz no noso Centro no primeiro trimestre. O equipo de profesores/as do IES "Pedra da Auga" asumiu a responsabilidade de elaborar un proxecto, contactar cos docentes que explicarían as súas experiencias, preparar unha presentación activa da nosa experiencia como Centro, aportar os medios materiais precisos, etc.

## OBXECTIVOS XERAIS:

- A. Formarse unha imaxe axustada de si mesmo, das súas características e posibilidades, e desenvolver actividades dun xeito autónomo, valorando o esforzo e a superación das dificultades.
- B. Relacionarse con outras persoas e participar en actividades de grupo con actitudes solidarias e tolerantes.
- C. Coñecer e apreciar o patrimonio cultural e contribuír activamente á súa conservación e mellora.
- D. Coñecemento elemental da lingua e cultura dunha comunidade en contacto coa galega.
- E. Relación persoal ou epistolar cun membro desta comunidade, intercambiando textos elementais na súa lingua.
- F. Coñecemento elemental da lingua xestual internacional Gestuno.

## CONTIDOS DESENVOLVIDOS:

- SOCIAIS:** Inmigración.
- LINGUA GALEGA:** Introducción da linguaxe xestual.
- LINGUA ESPAÑOLA:** Sintaxe: partes da oración.
- INGLÉS:** Información das linguas do mundo.
- EDUCACIÓN FÍSICA:** Convertir un xogo competitivo en cooperativo.
- MÚSICA:** Canción mensaxe pacifista.
- CIENCIAS NATURAIS:** Problemas medioambientais.
- MATEMÁTICAS:** Cálculos "per cápita" a partir de datos estatísticos e de poboación de diferentes países.



© Manuel G. Vicente

A estas Xomadas asistiron 50 profesores/as de centros de toda a comarca que quedaron maioritariamente satisfeitos do seu desenvolvemento.

No curso 96-97, o equipo de profesoras e profesores do Centro acordou, do mesmo xeito transversal, traballar o tema da coeducación, coa idea de, nun futuro, ser capaces de facer confluír a educación intercultural, a educación pola paz, a coeducación e a educación en valores nun amplo proxecto de carácter interdisciplinar e transversal.

Cómpre sinalar, tamén, que con posterioridade téñense nos outorgado sendos premios á innovación educativa da Xunta de Galicia por ditas actividades.

## Coda

Como colofón, ó final de curso, cada grupo de alumnos/as recibiu na súa aula aos invitados/as do país ou comunidade correspondente acompañados dun profesor ou profesora, para preguntar directamente e aclarar as súas dúbidas.

Para rematar dun xeito lúdico esta actividade, fíxose unha xuntanza gastronómico-musical, na que puidemos disfrutar das varia-

das artes culinarias e rítmicas dos distintos países e comunidades.

A avaliación fíxose polo profesorado de cada área, con dous xeitos de avaliación diferentes:

1. Avaliación individual: o profesorado anotou as observacións feitas para cada alumno/a, ben durante as actividades, ben mediante probas específicas para iso. Valoráronse tanto os contidos coma os procedementos e actitudes.

2. Avaliación do grupo: fíxose anotando observacións durante todo o desenvolvemento da actividade. Corresponden principalmente a observacións con respecto á actividade e ás ideas pacifistas e/ou cooperativas.

Asemade pediuse unha avaliación ó profesorado sobre a viabilidade do propio método para posibles melloras posteriores.

Segundo unha enquisa de avaliación, pasada ó alumnado, chegouse á conclusión dunha boa aceptación en xeral da experiencia, resultándolles moi atractivos os contactos directos coas outras culturas. Detectáronse tamén actitudes moi positivas á tolerancia, pervivindo actitudes machistas e de culto ós "mitos actuais", o que nos

levou á continuidade da actividade no curso seguinte, derivando o tema cara á coeducación.

No tocante ó profesorado, a valoración foi tan positiva que quixemos continuar co traballo no curso seguinte, coas correccións que xa se sinalaron.

O autor da proposta didáctica, en anos sucesivos, tense decantado polo fomento do emprego do idioma xestual internacional GESTU-NO en tódolos ámbitos educativos, tanto dende unha perspectiva de didáctica lingüística (aprendizaxe de linguas, multilingüísmo), como dende a axuda á integración das persoas xordas que suporía o seu coñecemento e uso por parte das persoas oíntes, como, incluso, dende a posibilidade do seu emprego como ferramenta de comunicación internacional paralela, e polo tanto respectuosa con tódalas linguas, minoritarias ou non, posto que non compite con elas.

Esto engade unha perspectiva de Dereitos Lingüísticos ao anteriormente comentado, e ten sido levado como proposta a diversos foros educativos nacionais e internacionais, nos que ten sido acollida con interese.

## ¿Unha oase de paz en Israel?

### Nevé-Shalom-Wahat as Salam: unha escola para a paz

Nevé-Shalom-Wahat as Salam, un nome que traducido significa “oase de paz”, é un poboado no que residen trinta familias, a partes iguais, árabes e xudías. Alí existe unha Escola para a Paz, de carácter privado, onde se educan conxuntamente nenos e nenas das dúas comunidades en conflito.

ANNE LE MEIGNEN  
COFUNDADORA DE NEVE SHALOM  
WAHAT AL-SALAM

O viaxeiro que sube a Xerusalén, desde Tel Aviv ou desde Gaza, pode ver a súa dereita, en chegando ao barrio de Latroun, sobre a crista dun outeiro, a liña un pobiño coma os outros, pero se cadra diferente. En efecto, xudeus e árabes palestinos, estes de cultura cristiana e musulmana, todos israelíes, escolleron vir e vivir conxuntamente aquí. Aquí construíron as súas casas, pero sobre todo, aquí educan aos seus fillos. O segredo desta cohabitación, relativamente insólita actualmente en Israel reside no respecto que mantén cada un cara a súa identidade e a dos demais e a todo o que a constitúe, coa convicción de que o reencontro é unha das claves maiores da paz. ¿Non dixo Gandhi que “a ignorancia sobre o outro crea os estereotipos e os prexuícios, de onde se desprenden os medos, as loitas e as guerras”?

Abatir os muros da indiferencia e do desprecio, factores aquí, como en todo o mundo, de tantos conflitos e odios, tal era o sono de Bruno Hussar, o fundador deste poboado. Esta utopía iniciouse no 1970 sobre este outeiro, inhabitado desde o tempo dos bizantinos, cuberto só de pedras, sen auga, sen estrada para coches durante o inverno...

Os inicios foron como pouco difíciles, en condicións físicas, psicolóxicas, políticas, aparentemente absurdas... Seis anos de búsquedas, de reflexións, de reencontros, de reunións. Como membro da Fundación, Ana acompañaba a Bruno.

En 1977 sube un matrimonio xudeu, que vai ser seguido pronto por outros. En 1979 tres familias xudías e unha árabe musulmana, todas israelíes, residen sobre o outeiro, abren unha escola-niño para os seus nenos e incíase a aventura da comunidade. Todos eles están alí.

Hoxe, en 1996, ¿que é Nevé Shalom-Wahat as Salam?. Residen alí trinta familias, a partes iguais xudías e árabes, todas israelíes e outras sete constrúen as súas casas para vir para alí. Hai máis de setenta nenos e nenas, dos que moitos naceron alí e varios, xudeus, serviron no exército ou nel están agora.

Unha parte dos membros traballan en actividades emprendidas no poboado, mentres outros continúan as súas actividades profesionais no exterior.

Neve Shalom-Wahat as Salam é tamén o lugar dunha Escola para a Paz.

#### O marco educativo

No inicio do soño, a educación foi o foco da nosa existencia. Esta-



mos persuadidos de que os nosos nenos, educados conxuntamente, son, en gran parte, preservados dos estereotipos e dos prexuízos, dos que coñecemos as súas consecuencias.

En Nevé-Shalom existe unha escola - niño, un xardín infantil e unha escola primaria. Dous directores, un xudeu e outro palestino, e varios profesores que pertencen aos dous pobos e que, en principio, non falaban máis que a súa lingua. Así, os nosos fillos, polo menos os que nacen no poboado, escoitan desde os primeiros momentos o árabe e o hebreo, e falan as dúas linguas naturalmente: a lingua convértese en factor de base da relación.

Desde 1990 este cadro ábrese cara o exterior e cada mañán nenos xudeus e árabes, dos pobos e das vilas do arredor, veñen cos nosos para recibir esta educación que é única en Israel. No "inicio" de setembro de 1998 chégase a 180 nenos na escola primaria e a 40 nos dous xardíns de infancia. O 80% deles veñen de fóra. Na escola-niño, os nosos nenos de 0 a 2 anos comezan tamén xuntos os seus primeiros pasos.

A nosa escola é recoñecida polo Ministerio de Educación desde 1994, pero como unha escola "privada", con pequenas subvencións... Ensinamos o programa oficial, engadíndolle numerosas actividades que lles posibiliten aos nenos afrontar felizmente as súas diferencias, atopando nelas unha fonte de riqueza. Pero cada un coñece a súa propia identidade, cousa que ten en todo o que facemos, unha importancia capital.

As festas son factores de coñecemento das diferentes culturas, que son preparadas e celebradas en común.

En setembro de 1997 esta escola foi recoñecida como "Escola experimental". Este estatuto, agardado desde había moito tempo, coroa os nosos esforzos, pero sobre todo permítenos propoñerlle a outras un "modelo" baseado sobre



as nosas finalidades e a nosa experiencia. Así, este mesmo ano, ábrese en Galilea a primeira aula dunha nova escola mixta entre xudeus e árabes do mesmo tipo que a nosa, onde nós fomos chamados como conselleiros.

Xa en Jaffa e en Xerusalén existen desde hai pouco Xardíns de Infancia parecidos ao noso.

Gostaríamos que a nosa escola puidese continuar inspirando outras realizacións co mesmo espírito educativo.

Desde hai dous anos abrimos un "Centro de linguaxe", onde coa axuda de métodos activos moi atractivos, os nosos nenos falan a lingua cotián, e enriquecen o seu vocabulario, tanto en hebreo como en árabe, e máis tarde en inglés.

Ademais das festas, das que temos falado antes, os acontecementos da súa historia próxima son tamén subliñados: o día da independencia e o da Shoah para os xudeus, o día da Terra para os árabes. Cada un é preparado por todos, axudándose a profundizar no senso do acontecemento, pero cada un é celebrado separadamente.

A partir dos dez anos, na terceira clase, os nenos xudeus aprenden a Biblia, os árabes o Corán e os árabes cristiáns o Evanxeo. As primeiras clases reciben un ensino

colectivo de "historias" referidas ás tres pertenzas.

A Historia Moderna non se estudia no programa da escola primaria, aunque sabemos que teremos que medirnos máis tarde con esta difícil cuestión.... Analizamos tamén asuntos de actualidade. A música, a arte plástica e o teatro son outras tantas actividades a través das que os nenos reencontran, ao seu nivel, as súas diferentes culturas. A Natureza é tamén un factor importante que lles permite observar ata que punto viven sobre a mesma terra e comparten os mesmos froitos.

Os pais, xudeus ou árabes, están evidentemente moi implicados neste sistema educativo. A escola é para eles en primeiro lugar un sitio de reencontro (reunións de pais, festas, etc.). Para eles, cos seus nenos, organízanse dúas ou tres veces ao ano xornadas festeiras (paseos con merendas, ou outras) sempre moi concurridas. Enfn, os nenos invítanse uns aos outros...

### A escola para a paz

No mesmo espírito e soñada desde o principio existe a Escola para a Paz (EP). Diríxese sobre todo aos adolescentes do país, xudeus e palestinos. Os educadores defínense como moderadores:

mediante encontros de varios días procuran axudar a estes xoves a reencontrarse, a expresarse, a crear relacións. Estes xoves que veñen de poboados, das vilas, de kibutzs, e frecuentemente de escolas diferentes, nunca tiveron ocasión de coñecerse e os seus prexuízos respectivos son duros.

O cadro educador da EP é mixto, xudeu-árabe, así como a dirección. A maior parte dos moderadores procede do propio poboado NSH-WAS.

O Encontro de Xoves dura de tres a catro días. Reune a uns sesenta adolescentes, metade árabes e metade xudeus. Mediante diversas técnicas procúrase o reencontro cultural e político mutuo; os xogos de simulación permiten abordar a situación actual ou as perspectivas sobre o futuro. Esta sesión é precedida por unha reunión preparatoria e seguida un mes máis tarde por outra que permitirá facer balance a analizar as reaccións. Uns vinte destes reencontros tiveron lugar durante o curso 1997-98.

Hoxe, máis de 15000 xoves pasaron pola EP. Máis de 3000 profesores e educadores dos dous pobos seguiron tamén estes encontros.

Máis ala destes encontros existen, en número variado, outras

actividades tanto no interior de Israel, como cos Palestinos dos Territorios ocupados.

## En Israel

A EP traballa desde hai varios anos con diversas Universidades: Tel Aviv, Beer SHERA, Xerusalén, Haifa. Unha ensinanza que, desde o Departamento de Ciencias Educativas ou o de Psicoloxía, se dirixe a todos os estudantes, árabes e xudeus, dura todo un curso académico e aborda en especial a existencia do conflito existente entre os dous grupos nacionais. Ensinanza que vai acompañada cunha estancia en NSH-WAS.

O curso é realizado por moderadores de NSH-WAS e por conferenciantes universitarios, uns ofrecendo talleres de reencontro experimental e os outros un material teórico sobre temas como a identidade persoal e social, as relacións entre minoría e maiorías, estereotipos, dinámicas inter-grupos, etc.

Non temos nin sinagoga, nin igrexa, nin lugar relixioso. Hai moitos neste país e cadaquén pode dirixirse, se o desexa, moi facilmente a algún deles.

Polo contrario, inaugurouse no 1983 un espacio de Silencio, sobre

o que construímos unha Casa do Silencio, a pequena "Doumia". Redonda e branca, abríndose sobre unha magnífica paisaxe, ofrece a quen o desexa un lugar para a reflexión, a meditación, ou a oración e o silencio, aspectos comúns a todos, alén das nosas diverxencias filosóficas ou relixiosas.

Desde hai seis anos, arredor da "Doumia" existen seminarios de reflexión; en primeiro lugar para unha lectura crítica das Escrituras, pasando logo a un exame de múltiples aspectos e problemas éticos do noso país e da nosa rexión, tomando como referencia os grandes textos das nosas diferentes culturas. Estes encontros teñen lugar entre xudeus e palestinos, humanistas, crentes ou non, coa participación de especialistas, a miúdo universitarios, xudeus e árabes.

O "Centro Espiritual Pluralista Bruno Hussar" foi creado este último ano; nel realizáranse seminarios e outras actividades culturais, espirituais e artísticas, compatibles coa atmosfera de calma e de reflexión propia do lugar.

En "Doumia" queremos continuar construíndo unha biblioteca, cun recanto para os nenos, unha sala para os que desexen practicar un culto e outros lugares.

En complemento ao anterior, desde hai tres anos dispoñemos de hostelería, tamén como un lugar de encontro, en particular para os xoves que veñen á Escola para a Paz. Aquí podedes vivir calquera de vós se viaxades a Israel. Diversos programas de visita acompañarán a vosa estancia.

O noso irmán Bruno, presente e activo entre nós ata a fin, deixounos o 8 de febreiro de 1996.

¡Que o seu recordo sexa unha beizón! clara das casas dun pequeno poboado que sinala particularmente unha construción un pouco insólita, un globo branco. É Nevé-Shalom-Wahat as Salam, un nome, que traducido tamén en árabe e tirado de Isaías (32-19), significa "Oase de Paz".



## Cine e dereitos humanos

MIGUEL VÁZQUEZ FREIRE  
NOVA ESCOLA GALEGA

Que unha película, coma calquera outra obra de arte, non deba ser considerada mellor nin peor porque defenda ou deixe de defender determinados valores morais, non obsta para que tamén poidamos apreciar a forza ou eficacia con que determinadas películas proporcionan positivas ilustracións dos principios arredor dos cales a humanidade vai, lenta e dificilmente, construíndo as bases para a edificación dunha sociedade máis xusta. A lista que de seguido se propón prescinde, xa que logo, de situar os criterios estéticos como fundamento para a selección das películas que nela se inclúen. Non obstante, procurouse que estas manteñan unha calidade artística suficiente. Por outra banda, deuse certa preferencia a títulos recentes, ou que son doadamente accesibles en videotecas, fronte a outros de máis difícil localización, agás en casos que pareceron de gran significación polo seu moi especial valor. Seguíuse o criterio de dividi-los artigos da Declaración Universal dos Dereitos Humanos en varios grupos temáticos, para logo ofrecer unha lista de películas que permiten debater eses temas na aula.

### Artigos 1 e 2: Tódolos seres humanos nacen libres e iguais

A reflexión sobre a esencial igualdade de tódolos seres humanos pode moi ben iniciarse mediante a proxección de películas que salientan a inxustiza da sociedade estamental, que instituíu os

privilexios duns poucos (a nobreza) fronte á humillación da maioría do pobo. O cine francés tense amosado particularmente atento a esta análise histórica, como proban *Que comece a festa* de Bertrand Tavernier (1974) ou *Ridicule* de Patrice Leconte (1996), películas onde asistimos á descrición da vida frívola e chea de luxos supérfluos da aristocracia, xunto ó desprezo polas terribles condicións de vida de campesiños e clases traballadoras.

Pero esta radical desigualdade non desaparece coa caída do Antigo Réxime. O cine ten tratado con certa recorrencia as vidas paralelas de individuos que, despois de compartir xogos na infancia, se ven afastados e as veces dramaticamente enfrontados pola súa diferente orixe social. *Novecento* do italiano Bernardo Bertolucci (1975) e *Siberiade* do soviético Andrei Konchalovski (1978), son dúas epopeias que describen a vida de individuos marcados pola súa oposta orixe





social: un, fillo de familia traballadora, outro de familia de propietarios burgueses. A inxustiza do determinismo social evidénciase en tanto asistimos ás grandes convulsións históricas do noso século: a ascensión e caída do fascismo en Italia, a revolución soviética en Siberia.

A Declaración dos Dereitos Humanos proclama expresamente que non se poden xustificar discriminacións en base ás diferencias de carácter racial. É este un tema que o cine ten ilustrado con frecuencia e desde moi diversas perspectivas e rexistros artísticos. A denuncia de réximes de carácter abertamente racista é unha delas, tal e como se pode atopar na abundante filmografía sobre o nazismo ou sobre o *apartheid* sudafricano. Respecto do primeiro caso, cómpre destacar, por prestar particular atención á cuestión da discriminación racial, películas como *O Gran Dictador* de Charles Chaplin (1940), *O ovo da serpe* de Ingmar Bergman (1977), *Mephisto* de Istvan Szabo (1981), *Europa, Europa* de Agnieszka Holland (1990) (a secuencia na que o profesor nazi "demostra cientificamente" a pertenza á raza aria do mozo xudeu protagonista é unha perfecta refutación do absurdo racista, tanto máis canto se trata dun episodio ocorrido realmente) ou *A lista de Schindler* de Steven Spielberg (1993).

A filmografía sobre o réxime racista sudafricano é menos abundante, pero ofrece exemplos tan valiosos como *Berra liberdade* de Richard Attenborough (1987). Deste mesmo director é *Gandhi* (1982), biografía do gran líder pacifista, que inclúe episodios da loita contra a administración racista sudafricana durante a súa estancia nese país.

O cine dos Estados Unidos tense ocupado con frecuencia da cuestión racista. Recentemente, realizadores afroamericanos propoñen desde as súas películas unha perspectiva crítica nova, definitivamente lonxe do tímido paternalismo

dos habituais produtos *made in Hollywood*. É o caso, por exemplo, de Spike Lee (*Fai o que debas* 1989, *Jungle fever* 1990, *Malcom X* 1992) ou John Singleton (*Os rapaces do barrio* 1991, *Sementes de rencor* 1995). Pode ser interesante comparar este tratamento co de obras que no seu momento foron consideradas rupturistas, como as que converteron ó actor Sidney Poitier na primeira estrela de raza negra do cine americano (*Adiviña quen vén esta noite* de Stanley Kramer 1967, e *Na calor da noite*, Norman Jewison 1967), ou mesmo con obras máis próximas e de enfoques menos brandos, como a moi discutida *Can branco* de Samuel Fuller (1983) ou *Arde Mississipi* de Alan Parker (1988). Esta última, por outra parte, merece unha reflexión a parte, que faremos con ocasión do tratamento do tema da tortura.

A cuestión da discriminación racial na sociedade contemporánea europea deu lugar tamén a películas notables como *Angst Essen Seele auf* (*Todos nos llamamos Alt*) do alemán Rainer Werner Fassbinder (1973) ou *A muller de Rose Hill* do suízo Alain Tanner (1989). En España é un tema ó que só moi recentemente se lle está a prestar atención, sen dúbida porque a inmigración de orixe sudamericana, africana ou asiática é aínda un fenómeno próximo no tempo. *Las cartas de Loulou* de Montxo Armendariz (1990), *Bwana* de Imanol Uribe (1996) ou *Taxi* de Carlos Saura (1996) son exemplos deste novo interese. Diante deste acordar da conciencia antirracista, non deixa de chama-la atención a inexistencia na filmografía española dunha película, comparable a estas, que teña afrontado con igual decisión a cuestión do racismo coa etnia xitana, malia a indubidable persistencia deste fenómeno na sociedade española ó longo de séculos.

En canto á discriminación en razón do sexo, pode dicirse que tamén só desde hai pouco tempo o cine vén adicando atención á cues-

tión da muller, que naturalmente é o sexo tradicionalmente discriminado na nosa sociedade. Fóra dos últimos quince anos non é doado atopar películas que, como *Norma Rae* de Martin Ritt (1978), afronten explícita e centralmente o tema da marxinação da muller no mundo laboral. A presión dos movementos feministas non é allea a unha renovada atención por este tema, dando orixe a películas con protagonistas femininas ó estilo da heroína de *A cor púrpura* de Steven Spielberg (1985), que suma a dobre discriminación polo seu sexo e pola cor da pel. Non obstante, o enfoque eminentemente melodramático desta e outras películas que tamén afrontan o tema da muller (*Tomates verdes fritidos* de Jon Avnet, 1991, ou mesmo, noutro rexistro, *Thelma e Louise* de Ridley Scott, 1990), derivando as veces en abertas frivolidades, como no caso da comedia *Armas de muller* de Mike Nichols (1988), evidencia a ausencia de enfoques máis analíticos e socialmente comprometidos, do que si era exemplo a devandita película de Martin Ritt. Tampouco se observa nas películas europeas estoutro enfoque, aínda que si teñen ofrecido retratos de mulleres orgullosas da súa independencia, como na comedia xuvenil española *Hola estás sola* de Iciar Bollaín (1995) ou na holandesa *Antonia* de Marleen Gorris (1995), o que tamén tiña feito, no cine USA, o mesmo Martin Ritt en *Cross Creek* (*Los mejores años de mi vida*, 1983) ou Woody Allen en *Outra muller* (1988).

A discriminación dos homosexuais pode incluírse tamén neste apartado, en canto que se opón á libre elección da opción sexual por parte dos individuos. É de novo un tema de recente atención por parte do cine, que con demasiada frecuencia ofrecera visións caricaturescas ou directamente cómicas dos personaxes homosexuais. *Philadelphia* de Jonathan Demme (1993) marca sen dúbida un antes e un despois no enfoque da cuestión

homosexual por parte do cine USA con aberta vocación comercial. En España este tema fora afrontado anteriormente por Imanol Uribe en *La muerte de Mikel* (1983), nunha dura historia ambientada no País Vasco, coa violencia etarra como teón de fondo.

A cuestión da discriminación homosexual estaba tamén presente na espléndida *Unha xornada particular* de Ettore Scola (1977), onde a opresión social do fascismo mussoliniano introducía tamén a discriminación en razón das ideas políticas. Moitas das películas que citaremos máis adiante dentro do apartado das liberdades políticas poderían ser tamén incluídas dentro destoutro apartado. Pero merece citarse aquí especialmente *Z* de Costa-Gravas (1968), un dos realizadores máis comprometidos na realización dun cine abertamente político. *Z* narra a historia da investigación, que desenvolven un xuíz e un xornalista, polo asasinato dun opositor do réxime dos coroneis gregos. Máis adiante, este mesmo director francés de orixe grega fixo *Missing* (1981), esta vez centrado no caso dun desaparecido pola acción do golpe militar de Pinochet en Chile. *The front* (*La tapadera*) de Martin Ritt relata un episodio da chamada "caza de bruxas" promovida polo senador norteamericano McCarthy que deixou sen traballo nos estudos cinematográficos a numerosos directores, actores e guionistas, acusados de ideas comunistas. Este é tamén o tema de *Tal coma eramos*, película de Sidney Pollack (1973).

En canto á persecución polas ideas relixiosas, suxerimos recorrer a películas como *O último val* de J. Clavell (1970), onde se ilustra a violencia provocada polo fanatismo relixioso durante a Guerra dos Trinta Anos que devastou Alemaña no século XVII. A persecución relixiosa en periodos revolucionarios ten dado lugar a algunhas películas notables, como *Diálogo de carmelitas* de R. Bruckberger (1960), ambientada no periodo do Terror



da Revolución Francesa, ou *O fuxitivo* de John Ford (1947), na revolución mexicana. A intolerancia relixiosa xoga tamén un papel sobranceiro en películas como *Un home para a eternidade* de Fred Zinnemann (1966) ou *Giordano Bruno* de Giuliano Montaldo (1973).

Para concluír este apartado, penso que merecen ser tomadas en conta as películas que se ocupan do complexo tema dos dereitos á non discriminación dos individuos "diferentes" en razón de sufrir determinadas minusvalías físicas ou psíquicas. *O home elefante* de David Lynch (1980) e *Máscara* de Peter Bogdanovich (1985) representan casos de persoas marxinadas debido a malformacións que deforman gravemente o seu aspecto físico. *Rain man* de Barry Levinson (1987), *¿A quen ama Gilber Grape?* de Lase Hallström (1993) ou *O oitavo día* de Jaco Van Dormael (1996), teñen por protagonistas a diminuídos psíquicos. *O meu pé esquerdo* de Jim Sheridan (1989) é protagonizado por un individuo afectado dunha modalidade de parálise cerebral. *Habla mudita* do español M. Gutiérrez Aragón (1973) recolle xa no seu título en que caso se centra o interese da película. Pero quizais sega sendo *O milagre de Ana Sullivan* de Artuhr

Penn (1962), sobre o caso real dunha nena cega e xordomuda, a obra clásica sobre este tema.

#### Artigos 3 e 4: Dereito á vida e á liberdade. Condea da escravitude

O dereito á vida é sen dúbida o dereito fundamental, xa que sen el ningún outro dereito pode ser exercido. O asasinato en calquera das súas formas é sempre un atentado contra este dereito.

Por desgracia, o asasinato é unha das figuras máis presente nos relatos cinematográficos, moitas veces contemplado desde unha perspectiva tendente a trocalo en puro espectáculo. Pero, fóra do efecto pernicioso que poida te-la insistencia en amosar reiteradamente esceas de asasinatos como elemento central do espectáculo cinematográfico, na maioría destas películas non se adoita cuestionar a ilicitude da agresión contra a vida de outra persoa. Neste senso, quizais sexa a pena de morte a pedra de toque ideolóxica respecto deste tema, en canto que se presenta, para os seus defensores, como exercicio lexítimo de defensa da sociedade contra os individuos asociais no seu grao máximo (xeralmente asasinados), mentres para os seus detractores (entre os que se conta quen isto suscribe) é unha particular transgresión do dereito á vida

precisamente por ser exercida polo poder, converténdose así nunha forma de asasinato legal.

O tema da pena de morte ten sido tratado con abundancia polo cine, e entre as películas máis destacadas que o afrontan cómpre sinalar especialmente *Doce homes sen piedade* de Sidney Lumet (1957), *¡Quero vivir!* de Robert Wise (1958), *A sangue frío* de Richard Brooks (1967) (sobre a novela documental de Truman Capote), *Non matarás* de Krystof Kieslowski (1987) e *Dead man walking (Pena de muerte)* de Tim Robbins (1995)

Por outra parte, o fenómeno do terrorismo pode ser visto tamén baixo esta mesma perspectiva, en canto constitúe a xustificación do asasinato dunha ou varias persoas (moitas veces seleccionadas de forma meramente instrumental, as veces escollidas ó azar) como simple medio para acadar supostos fins políticos. A película do italiano Mimmo Calopresti *La seconda volta* (1995) permite unha excelente análise deste fenómeno, ó opó-lo punto de vista da vítima —un profesor de Universidade, gravemente ferido nun atentado— e do seu verdugo, unha xove militante dun dos grupos violentos dos chamados “anos de chumbo” en Italia. Outras películas que ofrecen perspectivas diferentes sobre este mesmo fenómeno son *As irmás alemás* de Margaret von Trotta (1981), onde se somete tamén a crítica a actuación represiva do Estado alemán, e *Some mother's son (En el nombre del hijo)* de Terry George (1996), sobre a folga de fame levada a cabo por un grupo de presos do IRA. A recente *The boxer* de Jim Sheridan (1997) propón unha valente reflexión sobre as contradicións á que conduce a acción violenta, como xa fixera antes *Xogo de bágoas* de Neil Jordam (1992).

En canto ó dereito á liberdade, a institución da escravitude é sen dúbida o máximo atentado en contra del. *Espartaco* de Stanley Kubrick (1960) é a mellor película sobre a condición dos escravos na

antigüidade romana, centrada na figura do trácico líder da principal e fracasada revolta antiescravista desa época. *Queimada* de Gillo Pontecorvo (1969) narra xa unha rebelión de escravos nos comezos da idade moderna, mesturada coas loitas anticoloniais e o xogo de intereses das potencias neocoloniais emerxentes. Steven Spielberg, en *Amizade* (1997), describe o motín duns escravos africanos contra os traficantes españoles que os conducían nun barco en dirección ás colonias americanas, cun enfoque melodramático e quizais esaxeradamente maniqueo.

Unha película moi atípica sobre este tema é a española *Stico*, de Jaime de Armiñán (1984), porque presenta o insólito caso dunha persoa libre, en plena sociedade contemporánea, que reclama o “dereito” a poder venderse como escravo. Recentemente, certos teóricos posmodernos do contrato social teñen salientado a licitude deste paradoxico dereito, se se aplica estrictamente o principio contractual, contra a consideración tradicional do carácter inalienable do dereito á liberdade. A película, pois, pode ser un bo recurso para analiza-los límites da teoría do contrato, fundamento clásico das teorías democráticas.

## **Artigos 5 a 11: Dereitos xurídicos. Rexeitamento da tortura e a arbitrariedade por parte das autoridades, dereito á presunción de inocencia e ás condicións para un xuízo xusto e un trato digno dos delinquentes**

A tortura foi durante moitos anos unha práctica habitual, non xa por parte de organizacións delictivas, senón aplicada pola mesma autoridade. Aínda hoxe, Amnistía Internacional vese obrigada a denunciar anualmente a gran número de países por xustificar e recorrer ó uso máis ou menos sistemático da tortura física ou psíquica dos presuntos delinquentes, cando non simplemente dos opoñentes políticos.

*O crime de Cuenca*, da directora española Pilar Miró (1979), narra un caso de uso da tortura por parte da garda civil, que constitúe un impresionante documento sobre o absurdo deste método utilizado para arrinca-la confesión dos sospeitosos dun crime. *Roma, cidade aberta*, do gran director italiano Roberto Rossellini (1945), denuncia o uso da tortura por parte da Xestapo nazi. *A confesión* de Costa-Gravas (1970) fai o propio cos métodos dos servicios secretos nos países de réxime comunista. *La question (La tortura)* de Laurent Heyneman (1976), amosa o caso dun xornalista francés torturado durante a guerra de liberación en Arxel. *La noche de los lápices* recolle o terrible episodio da tortura e morte duns adolescentes durante o réxime dictatorial dos militares arxentinos. Son todas magníficas películas que ademais describen feitos perfectamente documentados, cada un dos cales é unha alegación contra o sen sentido da tortura.

Neste senso resulta preocupante a facilidade con que en certas películas, especialmente moitas de gran éxito de produción estadounidense, os personaxes positivos, frecuentemente representantes da lei, recorren a métodos moi próximos á tortura (agresións físicas sobre individuos indefensos, presións psicolóxicas, chantaxes, etc.) aparentemente xustificadas no contexto da acción. Un exemplo pode se-la xa citada *Arde Mississippi*, onde se propón abertamente a mensaxe de que para facer cumprila xustiza son inevitables certas transgresións da lei (que pasan por usa-la tortura para arrincar confesións dos presuntos delinquentes... que a película xa nos amosou como claros culpables, certeza que os axentes da lei non podían ter, e velái a trampa do relato). En contrapartida, *A morte e a doncela* de Roman Polanski (1994) recolle toda a complexidade do dilema moral que se abre diante dunha muller, vítima de torturas durante o réxime pinochetista, a quen se lle



ofrece a oportunidade de vingarse do seu torturador, vinganza á que finalmente renuncia.

A aplicación dos dereitos humanos inclúe mesmo a aqueles que delinquiron e permanecen xustamente sometidos a privación da liberdade. A denuncia das condicións inhumanas, e polo tanto contrarias ós dereitos humanos, da vida no cárcere é tamén un tradicional tema cinematográfico. Entre as películas recentes que teñen afrontado este tema, citamos *A casa de cristal* de Tom Griess (1972), *O embruteamento de Franz Blum* de Reinhard Hauff (1973), *Brubaker* de Stuart Rosenberg (1980), *Murder in the First (Homicidio en primer grado)* de ...? (1995) ou *Cadea perpetua*.

A efectista *O expreso de medianoite* de Alan Parker (1978), non só permite ilustra-las inaceptables condicións de vida nun cárcere turco, senón a situación de inseguridade xurídica que persiste aínda en moitos países. Pero o risco de arbitrariedades por parte das autoridades, que veñen a conculca-los dereitos xurídicos básicos recollidos nos artigos 6 a 10 dos Dereitos Humanos, non só se dá en países subdesenvolvidos ou do chamado Terceiro Mundo. Películas como *A honra perdida de Katharina Blum*, do alemán Volker Schlöndorff (1975), ou *No nome do pai* do irlandés Jim Sheridan (1993), esta última baseada en feitos reais recentemente ocorridos en Gran Bretaña, permiten advertir tamén contra a persistencia deses abusos en sociedades democráticas consideradas avanzadas.

Por outra banda, ¿é certo o proclamado polo artigo 7, que todos somos iguais diante da lei? Unha recente película do xenial Francis Ford Coppola, *The rainmaker* (1997), ilustra magnificamente a dificultade de facer efectivo este dereito por parte das persoas humildes, nunha sociedade que permite grandes diferencias económicas. E *Qiu Ju, unha muller chinesa* de Zhang Yimou (1992) fai o propio respecto da sociedade con-

temporánea chinesa baixo réxime comunista.

Non obstante, o que determina a fronteira máis nidia, desde o punto de vista xurídico, entre o chamado Estado de Dereito e os Estados totalitarios ou dictatoriais, é que naquel ninguén pode ser considerado culpable ata que non sexa demostrada a súa culpabilidade por medio dun procedemento xurídico que permita a defensa do acusado. O alemán Fritz Lang realizou nos Estados Unidos, pouco despois de chegar fuxindo do nazismo, unha das máis perfectas alegacións contra os perigos do linchamento, é dicir, o exercicio dunha suposta "xustiza popular" que nega ó acusado toda a oportunidade de defenderse: *Furia* (1936). *Matar a un rei* de Robert Mulligan (1962), ilustra tamén o mesmo tema. O chamado "novo cine alemán", movemento de recuperación cinematográfico xurdido en Alemaña na década dos 70, ten tamén afrontado este tema en películas como *Esceas de caza na baixa Baviera* de Peter Fleischman (1969) ou *O coitelo na cabeza* de Reinhard Hauff (1977), esta última dirixindo a súa crítica directamente a un sistema xudicial, aliado coa prensa, disposto a manipular probas con tal de fabricar un culpable, como acontecía nas xa citadas *A honra perdida de Katharina Blum* e *No nome do pai*.

A capacidade do poder para manipulalo todo, axudada modernamente por medio de recursos tecnolóxicos impensables ata hai moi pouco, fai máis que nunca indispensable a garantía de que os dereitos individuais sexan respectados. En *Viaxe á felicidade de Mamá Küsters* (1975), o director alemán Rainer Werner Fassbinder describe a desesperada loita dunha muller de clase obreira para defende-la súa dignidade fronte ás manipulacións da prensa e os partidos políticos de dereitas. Quizais non sexa casualidade que os realizadores alemáns, marcados pola pesada memoria do nazismo, se amosen particularmen-

te sensibles diante deste tema. Recentemente Win Wenders, en *A fin da violencia* (1997), propón unha metáfora sobre a capacidade do poder para anular ó individuo mediante o uso das novas tecnoloxías, aparentemente ó servizo da eliminación da violencia, pero de feito como instrumento para manter baixo control a cada un dos cidadáns.

## Artigos 13 a 15: Dereito a circular libremente. Dereito de asilo.

### Dereito a ter unha nacionalidade

Nos países democráticos condéase explicitamente a práctica, característica dos réximes dictatoriais, de restrinxir-los dereitos dos individuos a circular libremente polo propio país, ou mesmo a abandonalo e regresar a el segundo vontade. Entre as películas que amosan certos casos de aplicación de medidas de desterro por parte de sistemas políticos dictatoriais, cabe citar *Cristo parouse en Éboli* do italiano Francesco Rosi (1979), *La frontera* do chileno Ricardo Larraín (1991) ou mesmo *O carteiro* (1994), película italiana realizada polo británico Michael Radford sobre unha novela do escritor chileno Antonio Skarmeta, inspirada no exilio ó que estivo sometido o gran poeta Pablo Neruda.

Non obstante, un dos grandes retos morais do noso tempo é o que se deriva dos grandes fenómenos migratorios, que pon a proba a capacidade dos propios países occidentais democráticos para seren consecuentes no respecto a este dereito cando se trata de aceptar que individuos de outros países poidan acceder a eles na procura dun traballo e unha vida dignos que se lles nega nos seus. O fenómeno migratorio desde países pobres ten tamén longa tradición no cine. Entre as moitas que recollen o duro tráfico de inmigrantes chicanos na fronteira USA-México cómpre destacar *Alambrista* de Robert Young (1978), cun tratamento case estritamente documental, e *A fronteira* de Tony Richardson (1982). *L'America* do italiano Gianni Amelio (1995),





narra belamente un dramático episodio dos recentes movementos migratorios desde os países de réxime ex comunista cara ós países da Unión Europea, neste caso de Albania a Italia, contemplada polos desesperados albaneses coma etapa na soñada marcha cara á utópica América. Máis arriba xa foron citadas dúas películas que trataban o tema da inmigración africana a España (*Las cartas de Loulou e Bwana*).

*Tombés du ciel (En tránsito, 1993)* é unha película do francés Philippe Loiret que, inspirada nun feito real, ilustra de xeito á vez dramático e cómico o absurdo esforzo dos países industrializados por erguer muros e pechar portas nun mundo que, sen embargo, o capital quere "globalizado" e os transportes acurtan cada vez máis. Nun aeroporto internacional, homes e mulleres de varias nacionalidades viven atrapados nunha enleada burocrática que nin lles permite quedarse no país nin viaxar a ningún outro lugar.

Non sempre o inmigrante foxe da pobreza. As veces se trata dun home ou muller que se ve obrigado a deixa-lo seu país por escapar da persecución política á que se ve sometido nel. Nese caso falamos do dereito de asilo. *Mississippi Masala,*

película producida en USA e dirixida pola hindú Mira Nair (1992), está protagonizada por unha familia india que ten que abandonar Uganda coa chegada ó poder de Idi Amin. Pero en Estados Unidos a súa integración tampouco será doada. Trátase dunha película tamén interesante para ser analizada desde a perspectiva do racismo, porque nela se amosan criticamente as actitudes intolerantes que certas minorías raciais desenvolven contra de outras (os negros contra os hindús, neste caso) ou a propia endogamia dos grupos étnicos, que se troca nun atranco máis no camiño da superación das discriminacións racistas.

Por outra banda, o artigo 14.2 lembra que o dereito de asilo non poderá ser invocado por aquelas persoas que son perseguidas xustamente por delitos comúns (non polas súas opinións ou actividades políticas) ou por crimes contra a humanidade. É o caso, por exemplo, de moitos criminais nazis que, despois da Segunda Guerra Mundial, procuraron refuxio, agachando a súa verdadeira personalidade, en diversos países dos Estados Unidos. *The stranger (El extraño)* de Orson Welles (1946), narra o desenmascaramento dun destes criminais de guerra convertido en

pacífico profesor nunha pequena Universidade americana. Máis dramático é o caso que ilustra *A caixa de música* de Costa-Gravas (1989), onde unha avogada defende ó seu propio pai da que considera inxusta acusación sobre o seu pasado nazi ata descubrir finalmente a terrible verdade.

Os grandes movementos migratorios contemporáneos poñen en cuestión os tradicionais conceptos de nación e nacionalidade aínda hoxe dominantes. A Declaración dos Dereitos Humanos salienta que todo individuo ten dereito a unha nacionalidade, pero tamén que nin pode ser privado arbitrariamente dela nin se lle pode forzar a adoptar unha nacionalidade que non desexa. En certo modo, o cine do Oeste no que algúns directores someteron a crítica e revisión a imaxe tradicional que este xénero viñera dando dos indios americanos, poderían servir para ilustrar un fenómeno histórico de despoxo da propia nacionalidade, que nalgúns casos adoptou caracteres de xenocidio. O propio John Ford, que non fora alleo a esa imaxe tradicional en moitos dos seus títulos clásicos, en *Cheyenne Autumn (El gran combate, 1964)* inicia esa revisión, que conta entre os seus títulos máis emblemáticos con *Pequeno gran home* de Arthur Penn (1970) ou *Soldado azul* de Ralph Nelson (1970).

O cine italiano ten adicado algúns notables títulos a analiza-lo proceso de formación da súa nacionalidade fronte ás presións estranxeiras, en películas como *Senso* de Luchino Visconti (1954) e *Viva l'Italia* de Roberto Rossellini (1960). *A batalla de Arxel* de Gillo Pontecorvo (1965) narra o levantamento nacionalista arxelino contra o exército colonialista francés. *Cinzas e diamantes* de Andrzej Wajda (1958) describe, de xeito as veces un tanto críptico (non se esqueza que foi rodada en pleno período comunista), a reacción nacionalista dun grupo de mozos polacos fronte ó réxime comunista dependente da URSS. *A show of force (Bajo otra*

*bandera*) de Bruno Barreto conta a investigación que unha xornalista de televisión desenvolve sobre a morte duns nacionalistas independentistas portorriqueños, co problema das relacións entre Porto Rico e os Estados Unidos como telón de fondo.

## Artigo 16: Dereito a formar libremente un matrimonio e unha familia

Aínda hoxe en moitos países a institución matrimonial non é o resultado da libre decisión de dúas persoas, senón dun acordo entre familias alleo á vontade dos directamente implicados, cando non unha simple transacción comercial. Episodios relacionados con esta práctica nun período histórico xa pasado, aparecen en películas como *A esposa comprada* de Jan Troell (1974) (ambientada nos grupos inmigrantes europeos a América), *A lenda da cidade sen nome (Paint your wagon)* de Joshua Logan (1969) (comedia musical desenvolvida nunha cidade mineira do mítico Oeste dos Estados Unidos), *Ju Dou, a semente do crisantemo* e *A lanterna vermella* de Zhang Yimou (1990 e 1991) (na China precomunista) ou *O piano* de Jane Campion (na Gran Bretaña colonial do século pasado).

O papel da familia, institución social esencial que en tantas ocasións se move nunha tensión entre o autoritarismo, as veces castrador, e a función de refuxio capaz de acoller e soste os seus membros á marxe de non importa que circunstancias, ten sido numerosas veces analizado no cine. En *Padre Padrone* dos italianos Paolo e Vittorio Tavani (1977), vemos unha crúa descrición da familia patriarcal campesiña na súa manifestación máis autoritaria. En *Taking off (El despegue)* de Milos Forman (1971), en cambio, o desconcerto dos pais da clase media acomodada americana dos anos sesenta diante dos movementos contraculturais xuvenís aparecidos a finais desa década. *O compromiso* de Elia Kazan



(1969), narra a crise dun home de negocios, atrapado entre as obrigas familiares e a fidelidade a un íntimo criterio moral. *¡Vivir!* do chino Zhang Yimou (1994) ofrece unha imaxe da familia como única estrutura estable e segura en tempos de gran conflito social, como foron os da revolución comunista e a revolución cultural chinas. *Secretos e mentiras* do británico Mike Leigh (1995) propón unha ollada nada complacente sobre as contradicións nunha familia de clase traballadora de hoxe mesmo, que é tamén o obxecto da divertida comedia, malia o duro panorama que describe, *Café irlandés* (1993), dirixida por Stephen Frears.

## Artigo 17: Dereito á propiedade

O dereito á propiedade aparece como un dereito inalienable do individuo xa nas primeiras propostas ilustradas, ou mesmo preilustradas como a formulada por John Locke no século XVII. Pero desde o primeiro momento aparece tamén como un dereito equívoco e controvertible, nunha sociedade que ofrece o contraste máis agudo entre unha minoría de grandes e privilexiados propietarios e unha maioría de xentes que non teñen ningunha propiedade que defender porque nada teñen.

Entre as películas que propoñen reflexións sobre o dereito de pro-

riedade, *Winstanley*, dos británicos K. Brownlow e A. Mollo (1975), é unha reconstrucción histórica do movemento dos chamados “niveladores”, levantamento campesiño que esixía un reparto equitativo das terras e se opuña ó poder dos grandes terratenentes na Inglaterra do século XVII. A intervención contra unha forma de propiedade comunal desenvolvida entre os indios sudamericanos baixo a dirección dos xesuitas é o tema de *A misión* de Roland Joffé (1986), que tamén podería servir para ilustra-la acción xenocida contra os primeiros poboadores americanos.

A defensa dos pequenos propietarios da terra fronte ás novas formas de propiedade características do capitalismo, xa na nosa época, está presente en *O prado* do irlandés Jim Sheridan (1991). A presión do capitalismo sobre a propiedade campesiña tradicional era tamén o tema de *As uvas da ira* de John Ford (1940), película baseada na clásica novela de John Steinbeck, e segue a se-lo trasfondo de *Un lugar en el mundo* de Adolfo Aristarain (1991), ambientada na Arxentina dos nosos días.

Un tema tradicional do cine americano, que constitúe case un subxénero dentro do cine do Oeste, é o das loitas entre gandeiros e agricultores pola propiedade da terra. Un clásico deste tema é

*Shane (Raíces profundas)* de George Stevens (1953) e unha revisión moito máis dura e complexa aparece en *A porta do ceo* de Michael Cimino (1982). A cuestión da propiedade na sociedade urbana contemporánea subxace na divertida e á vez dramática *La estrategia del caracol* de Sergio Cabrera (1993). Mentres que *Terra e liberdade* de Ken Loach (1995) é unha discutida interpretación da utopía social-anarquista desenvolvida nalgunhas poboacións do campo aragonés durante a Guerra Civil española.

**Artigos 18 a 21: Dereitos políticos. Dereito á liberdade de ideas. Dereito á liberdade de opinión e expresión. Dereito a elixir e ser elixido en eleccións libres.**

Os dereitos políticos básicos están orientados a garanti-lo exercicio da cidadanía nunha sociedade democrática. Por iso, tódalas películas que describen criticamente sociedades totalitarias constitúen unha boa ocasión para ilustrar, por contraste, as virtudes das liberdades democráticas. Caben aquí as películas xa citadas sobre o nazismo alemán e o fascismo italiano (*O Gran Dictador*, *O ovo da serpe*, *Mephisto*, *Europa, Europa*, *A lista de Schlinder*, *Unha xornada particular*, *Cristo parouse en Éboli*, *Roma cidade aberta*), ás que cabería engadir algúns títulos máis dunha lista que se podería facer case interminable: *Crónica dos pobres amantes* e *O proceso de Verona* de Carlo Lizzani (1954 e 1962), *A estratexia da araña* e *O conformista* de Bernardo Bertolucci (1960), *Judgement at Nuremberg (Vencedores e vencidos)* de Stanley Kramer, *Xulia* de Fred Zinneman (1977), *O tambor de follas de lata* de Volker Schlöndorff (1979).

A caída do muro de Berlín e o conseqüente abandono do comunismo por Rusia e os países do Este, permitiu a aparición de películas que, superando a censura nos propios países e a xeralmente burda propaganda anticomunista do cine occidental durante a época da cha-

mada “guerra fría”, proporcionan unha visión máis obxectiva dos aspectos totalitarios do réxime soviético, como sucede en *O círculo do poder* de Andrei Konchalovski (1991) ou *Queimados polo sol* de Nikita Mikhalkov (1995); dúas agudas reflexións sobre o estalinismo, por certo realizadas por dous grandes directores rusos que ademais son irmáns. *The Killing Fields (Los gritos del silencio)* de Roland Joffé (1984) é, por outra parte, o relato da progresiva degradación dun dos réximes máis sistematicamente criminais do noso tempo, perfectamente paragonable ó propio nazismo: a dictadura camboiana dos khmeres roxos.

As veces, tanto no cine como na literatura, a denuncia da ameaza totalitaria ten adoptado formas ahistóricas, deseñando un Estado futurista que, aínda que inexistente, recolle posibles liñas de evolución contra as que se nos pretende advertir. O escritor británico George Orwell é autor da novela que mellor ten expresado esta ameaza: *1984*, novela que foi levada ó cine por Michael Radford nunha produción realizada ese mesmo ano. *Rebelión na granxa*, metáfora sobre o estalinismo mediante unha fábula protagonizada por animais, é tamén unha obra escrita polo mesmo autor, levada ó cine en atípicos debuxos animados (Joy Batchelor e John Halas, 1954). Resulta significativo observar que a maioría das visións sobre as sociedades do futuro que nos ten proporcionado o cine presentan visións catastrofistas e autoritarias (*Fahrenheit 451* de François Truffaut, 1966; *Alphaville* de Jean Luc Godard, 1965; *O dormilón* de Woody Allen, 1973; *Zardof* de John Boorman, 1973; *A fuga de Logan* de Michael Anderson, 1976). Semella que os creadores cinematográficos non confían moito na capacidade da humanidade para construír sociedades máis xustas. En todo caso, as súas visións negativas sobre o futuro tamén poden axudarnos a pensar

qué cómpre cambiar para que esas profecías non cheguen a trocarse en realidades.

A liberdade de pensamento e a posibilidade de expresar sen coacción a propia opinión, individualmente ou integrado nun grupo, é un dos dereitos democráticos básicos. A chamada “caza de bruxas” –persecución, promovida desde a propia administración dos Estados Unidos mediante unha comisión dirixida polo senador McCarthy (endalí que se coñeza tamén por “macarthysmo”) contra todo sospeitoso de estar ou ter estado afiliado ó Partido Comunista, ou simplemente ter ideas de carácter “comunista”– é un exemplo de restricción dese dereito no contexto dun Estado democrático, polo tanto, de como, aínda en democracia, os dereitos democráticos poden estar en perigo. As películas que mellor recollen estes feitos históricos xa foron citadas: *Tal coma eramos* e *The front*.

O dereito dos cidadáns a participaren en eleccións libres, nas que poderán elixir ós seus representantes e presentarse eles mesmos como candidatos, é outra das pedras de toque da democracia. As películas que ilustran a intervención do poder para manipular ou impedi-lo exercicio dese dereito son numerosas. Destacables son especialmente as realizadas arredor da experiencia chilena: *La batalla de Chile* de Patricio Guzmán (1973-76) e *La espiral* de Armand Mattelart, Jacqueline Meppiel e Valerie Mayoux (1984) son dous modélicos documentais que permiten analizar todo o proceso histórico, desde o triunfo electoral da Unión Popular liderada por Salvador Allende ata a xestación do golpe militar e a sanguenta imposición da dictadura pinochetista.

Outras películas que analizan casos históricos nos que ten relevancia a intervención de forzas antidemocráticas para anular ou impedir éxitos electorais progresistas son: *Victoria* de Antoni Rivas (1973), sobre os sucesos na Cataluña de comezos de século; *Il delitto*



*Matteotti* de Florestano Vancini (1973), sobre o secuestro dun deputado socialista polo fascismo emerxente; *O ano que vivimos perigosamente* de Peter Weir (1983), sobre o inicio da dictadura de Suharto en Indonesia. Noutro rexistro moi diferente, a película española *El disputado voto del señor Cayo* de Antonio Giménez Rico (1986), adaptación dunha novela de Miguel Delibes, é unha pedagógica parábola sobre as posibilidades renovadoras pero tamén sobre os límites das eleccións democráticas. *Axenda oculta*, do combativo realizador británico Kem Loach (1990), describe unha hipotética trama organizada polos servizos secretos británicos, dirixida a garanti-lo desprazamento do poder dos laboristas e a súa substitución polos conservadores, en paralelo a un episodio da "guerra sucia" contra o IRA.

## Artigos 22 a 25. Dereito ó traballo e a unha vida digna. Dereitos sindicais

O dereito ó traballo é condición para que calquera ser humano poida aspirar a ser dono da súa vida e dotar a esta duns niveis de dignidade suficiente. A loita pola sobrevivencia das clases humildes ten adoptado formas as veces durísimas, tanto nos comezos do capitalismo como nas súas fases de depresión. *A árbore dos zocos* do italiano Ermanno Olmi (1977) e *Pelle o conquistador* do sueco Bille August (1987) describen dúas auténticas epopeias de familias traballadoras no proceso de adaptación ás hostís condicións dun capitalismo nos seus primeiros momentos máis agresivos.

O neorealismo italiano tennos dado impresionantes documentos sobre a difícil subsistencia das clases traballadoras, entre os que cómpre destacar *Ladrón de bicicletas* de Vittorio de Sica (1948), sobre a dura subsistencia nos terribles anos da posguerra despois do fascismo, e *La terra trema* de Luchino Visconti (1948) coas durísimas condicións

de vida dos pescadores sicilianos. O cine americano ten ofrecido espléndidas mostras da loita, chea de dignidade en medio da pobreza, por gañarse a vida na Gran Depresión, como a xa citada *As uvas da ira*, *Bound for Glory* (*Esta terra é miña*) de Hal Ashby (1976) ou *De ratos e homes* de Gary Sinise (1992). *Bound for Glory* é a biografía do gran cantante folk Woody Guthrie, que puxo a súa música ó servizo das reivindicacións dos traballadores e colaborou con organizacións sindicais.

O paro é o principal atentado contra o dereito ó traballo. As agresivas políticas neoliberais impostas durante estes últimos anos, que tiveron na "era Thatcher" en Gran Bretaña o seu momento de esplendor, provocaron un novo fenómeno social caracterizado pola inestabilidade laboral e a precarización dos postos de traballo. Ken Loach denunciou as consecuencias desafortunadas políticas sobre as condicións de vida dos traballadores en películas como *Riff Raff* (1990) e *Chovendo pedras* (1993). Na mesma liña están as películas, esta vez ambientadas en Irlanda, *Café irlandés* (xa citada) e *The van* (*La camioneta*) (1996), ámbalas dúas de Stephen Frears.

O dereito dos traballadores a formalaas súas propias organizacións sindicais independentes non foi conquistado sen grandes resistencias por parte do poder. *Sacco e Vanzetti* de Giuliano Montaldo (1971) e *Joe Hill* de Bo Widerberg (1971) relatan as biografías de tres líderes sindicais que, procedentes de Europa, contribuíron a formalaas primeiras organizacións de traballadores nos Estados Unidos, contribución que lles custou a vida, pois os tres foron xulgados en xuízos amañados, condenados a morte e executados. *La verdad sobre el caso Savolta* de Antonio Drove (1979) describe os intentos de organización dunha folga xeral insurreccional por parte de obreiros anarquistas cataláns a principios de século que, unha vez máis, se saldaron coa

morte dos líderes. *Metello* de Mauro Bolognini (1969) está protagonizada por un obreiro da construción que toma lentamente conciencia dos seus intereses de clase e incorpórase ás loitas sindicais.

Entre as películas que describen accións sindicais, destacan os documentais *O sal da terra* de Herbert Biberman (1953) e *Harlan County* de Barbara Kopple (1976), que recollen senllas folgas mineiras, a primeira protagonizada por chicanos e as súas mulleres. Cun carácter semidocumental, *Tout va bien*, dos franceses Jean Luc Godard e Jean Pierre Gorin (1972), céntrase na folga nunha fábrica de automóbiles. Non hai que esquecer aquí á xa citada *Norma Rae*, protagonizada por unha traballadora que encabeza a primeira folga na industria textil onde traballa.

Moitas destas películas poderían servir tamén para ilustra-lo dereito ó descanso e á limitación da xornada de traballo. Pero quizais o fenómeno do "estakhanovismo", característico dos países baixo influencia soviética, sexa o máis peculiar atentado contra este dereito. Baixo o suposto de que o Estado pertencía ós traballadores, estes eran estimulados polas autoridades a competir para aumentala produción mediante xornadas interminables e esforzos físicos excepcionais. *O home de mármore* de Andrej Wajda (1977) narra a historia dun émulo polaco de Stakhanov, película que tamén podería ilustra-la restricción á liberdade de expresión, ó recolle-las dificultades que as autoridades opoñen a un equipo de televisión que quere conta-lo que foi, anos despois, do antigo "heroe do traballo socialista".

Hai películas que describen unhas condicións de vida tan extremas que supoñen a negación de feito do dereito proclamado no artigo 25.1. É o caso, por exemplo, de *Os fuzis* de Rui Guerra (Brasil, 1963), onde vémo-la extrema pobreza dos habitantes do Nordés brasileiro nun duro período de





seca. Pero, aínda que parezan menos extremas, non deixan de supór tamén unha negación dese dereito a situación da familia protagonista de *Los santos inocentes* de Mario Camus (1984), reducidos practicamente á condición medieval de servos sometidos ó señor da terra, malia estar ambientada en pleno franquismo.

## Artigo 25.2: Dereitos da maternidade e a infancia

Son moitas as películas que, ó longo da historia do cine, se teñen ocupado do desvalimento da infancia. Menos as que afrontan este tema tamén desde a perspectiva das dificultades da maternidade. Unha vez máis é o británico Ken Loach quen nos ofreceu recentemente un film modélico con este tema: *Ladybird, ladybird* (1993), sobre a loita dunha muller nos nosos días por conserva-los seus fillos fronte a presión burocrática do suposto Estado asistencial. A novela de Nathaniel Hawthorne sobre os amores adúlteros entre unha muller, filla de solteira, e un home casado nun contexto social de puritanismo intransigente, deu lugar a dúas películas homónimas: *A letra escarlata* de Win Wenders (1972) e de Roland Joffé (1995) (había unha versión de V. Sjöström de 1926), que poden servir tamén a este obxecto.

O novelista inglés Charles Dickens amosou nas súas novelas algúns dos retratos máis inesquecibles de nenos desprotexidos nos primeiros tempos da industrialización. O cine ten levado ás pantallas algunha desas novelas, as veces por partida dobre: *Oliver Twist* de David Lean (1948) e *Oliver* de Carol Reed (en versión musical) (1968). Retratos igualmente inesquecibles da infancia atopamos en *The kid (El chico)* de Charlie Chaplin (1921), *Los olvidados* de Luis Buñuel (1950), *O limpabotas* (xa citada), *Alemaña, ano cero* de Roberto Rossellini (1947). Continuadoras desta nobre liña de altísimo cine e de temática comprometida coa defensa da infancia son *L'argent de poche (La piel dura)* do francés François Truffaut (1975), *Pixote, a lei do máis fraco* do brasileiro Héctor Babenco (1980), *Salam Bombay* da hindú Mira Nair (1988), *Nenos roubados* do italiano Gianni Amelio (1992) ou *Na procura de Bobby Fischer* do estadounidense Steve Zaillian (1993).

Un tema á parte é o dos chamados “nenos salvaxes”, é dicir, nenos abandonados que sobreviviron sen contacto coa civilización. *L'enfant sauvage* de François Truffaut (1969) e *Jeder Für sich und Gott Gegen Alle (El misterio de Kaspar Hauser)* de Werner Herzog (1974)

narran dous dos máis coñecidos casos destes nenos salvaxes documentados durante o pasado século. A recente *Nell* de Michael Apted (1994) pode incluírse tamén neste apartado, malia os excesos melodramáticos, tan do gusto do cine “made in Hollywood”.

## Artigo 26: Dereito á educación

A institucionalización da escolarización obrigatoria foi unha conquista social que tampouco se fixo sen atrancos, algúns promovidos desde a propia familia como aínda sucede hoxe en día en certos países subdesenvolvidos, onde o traballo infantil é unha aportación familiar á que non se pode renunciar, sen esquecer casos de aberta explotación dos nenos por parte dos seus pais. A xa citada *Padre, padrone* ofrece unha descarnada visión da resistencia entre certas comunidades rurais a aceptá-la escolarización dos fillos nunha Italia a penas distante no tempo. Desde unha perspectiva oposta, en *¡Que verde era o meu val!* de John Ford (1941) vémonos as dificultades dun fillo de mineiros para proseguir os seus estudos no País de Gales do comezo deste século.

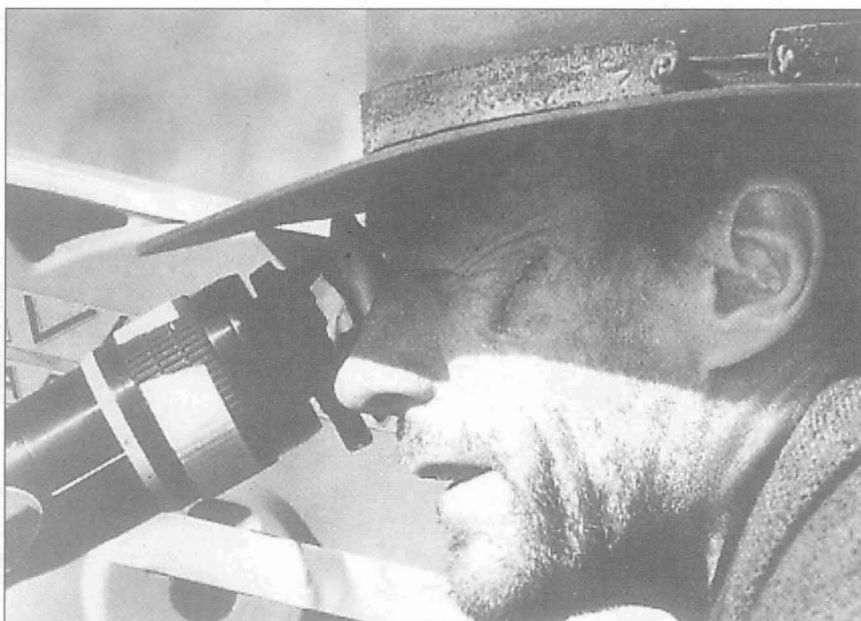
Por outra parte, o funcionamento das institucións educativas non sempre está de acordo co artigo 26.2, que esixe que promovan o respecto ós propios Dereitos Humanos. Os centros educativos descritos en películas como *O xove Törless* do alemán Volker Schlöndorff (1965) (sobre un internado militar de disciplina prusiana), *No nome do pai* do italiano Marco Bellocchio (1972) (sobre un internado relixioso), ou as películas españolas *¡Arriba Hazaña!* de José María Gutiérrez (1977) e *F.E.N.* de Antonio Hernández (1979), dificilmente parecen compatibles con esa esixencia. Deste xeito, a explosión rebelde que, por exemplo, recolle *If...* do británico Lindsay Anderson (1969), pode parecer xustificada.

Que o dereito á educación se teña trocado nunha obriga non deixa de encerrar un paradoxo.

Neste senso, pode ser útil revisar certas películas que exploraron o difícil problema dos rapaces que se resisten a integrarse no sistema educativo, como sucede nas admirables *Cero en conducta* de Jean Vigo (1933) e *Os 400 golpes* de Louis Truffaut (1959). O dereito dos pais a procuraren unha educación para os seus fillos alternativa á que ofrecen as institucións escolares convencionais, públicas ou privadas, recibiu en *Jonás que terá vinte anos no ano 2.000* do suízo Alain Tanner (1976) unha representación que nada ten que ver coas habituais reclamacións dos defensores das escolas privadas. Por suposto, non faltan tampouco as películas que reivindicán a capacidade da institución escolar para cambiar e mellorar ós escolares, aínda que ás máis delas se lles poida achacar un exceso de brandura sentimentalista: *To sir with love (Rebelión nas aulas)* de James Clavell (1967), *Adeus, Mr. Chips* de Herbert Ross (1969), *O club dos poetas mortos* de Peter Weir (1989), *Mr. Holland's opus (El Profesor Holland)* de Stephen Herek (1995)

## Artigo 27: Dereito á cultura, as artes e a ciencia

As películas italianas *Galileo* de Liliana Cavani (1968) e a xa citada *Giordano Bruno* ilustran dous episodios históricos, coincidentes no tempo, de oposición por parte do poder relixioso, entón a penas diferenciable do político, ó libre desenvolvemento científico e cultural. Quizais, no mundo contemporáneo, sen desbotalas posibilidades de reaparición de coaccións semellantes, os riscos procedan máis ben do uso que o poder económico e político poida chegar a facer de certos coñecementos científicos. Son moitas as películas, especialmente de produción norteamericana, que presentan relatos encaixables neste apartado, aínda que a maioría cun tratamento propio do "cine de acción" que pouco favorece a necesaria reflexión. Por iso parece preferible salientar dous



exemplos que se afastan dese superficial enfoque: *Estes son os condeados (The damned)* de Joseph Losey (1962), onde un goberno realiza experimentos secretos cuns nenos, e sobre todo *O sangue do cóndor* do boliviano Jorge Sanjinés (1969), denuncia dramática da esterilización forzada dunha comunidade indíxena por parte dun teórico servizo de axuda médico.

Posiblemente sexa arredor do uso da enerxía nuclear onde a contradicción entre o desenvolvemento científico e o beneficio social se ten posto máis a miúdo en evidencia. Deixando de lado agora o uso bélico, tamén o uso pacífico provoca importantes controversias. Dúas películas relatan dous hipotéticos casos de crises en reactores nucleares (que desgraciadamente a traxedia de Chernóbil pouco despois sacou do terreo hipotético): *A síndrome china* de James Bridges (1978) e *Silkwood* de Mike Nichols (1983). Nas dúas xoga un papel positivo a intervención de xornalistas que colaboran en desvelalo encubrimento da crise por parte dos propietarios das centrais nucleares. Pero os medios de comunicación tamén poden actuar como instrumentos de manipulación da opinión pública, e así o poñen en evidencia moitas películas entre as que cabe citar: *Cidadán Kane* de Orson Welles (1941), *O*

*gran carnaval* de Billy Wilder (1951), *Ladróns de anuncios* de Maurizio Nichetti (1989), *The paper (Detrás de la noticia)* de Ron Howard (1994).

A mesma contradicción sinalada no caso da enerxía nuclear pode entenderse como unha manifestación da máis xeral que opón certos efectos do desenvolvemento científico-técnico co equilibrio ecolóxico. Entre as películas que, desde diferentes puntos de vista, recollen os riscos que a industrialización provoca en tanto que destrución innecesaria e inxusta de vellas formas de vida se atopan *Dersu Uzala* de Akira Kurosawa (1975), *A selva esmeralda* de John Boorman (1985), *Urga* de Nikita Mikhalkov (1991), *Medecine Man (Los últimos días del Edén)* de John McTiernan (1992).

Moitas das películas con visións futuristas, recollidas máis arriba, presentan tamén unha sociedade na que o control científico queda en mans duns poucos (*Alphaville, Zardoff*) ou o poder restrinxo o acceso a certas formas de cultura e manipula a verdade (*Fahrenheit 451, 1984*). Pegadas á realidade histórica, *La corte del faraón* de José Luis García Sánchez (1983) e *¡Ay Carmela!* de Carlos Saura (1990) amosan a miseria que o franquismo impuxo na vida artística española

mediante unha censura obsesionada coa represión xa non só de toda disidencia política, senón de canto se afastase dunha moral relixiosa estreita e xeralmente hipócrita.

## Artigo 28: Dereito a unha orde social que permita o exercicio dos dereitos humanos

A paz é condición indispensable para a existencia de calquera tipo de orde social que aspire a garantir o exercicio dos seus dereitos por parte dos cidadáns. Por iso tódalas películas caracterizadas por un pacifismo militante poden situarse baixo este epígrafe. Entre elas *Sen novidade na fronte* de Lewis Milestone (1930), *Xogos prohibidos* de René Clement (1952), *Sendeiros de gloria* de Stanley Kubrick (1957), *Rei e Patria* de Joseph Losey (1964), *¿Onde está a fronte?* de Jerry Lewis (1970), *M.A.S.H.* de Robert Altman (1970), *Johnny colleu o fusil* de Dalton Trumbo (1971), *Marcha triunfal* de Marco Bellocchio (1975).

A carreira armamentista entre Estados Unidos e a URSS trala Segunda Guerra Mundial puxo en primeiro plano o risco do holocausto nuclear, que tamén mereceu a atención do cine: *Dr. Strangelove or How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb* (*Teléfono rojo ¿volamos hacia Moscú?*) de Stanley Kubrick (1963), *Fail Safe* (*Punto límite*) de Sidney Lumet (1964), *Twilight's Last Gleaming* (*Alerta misiles*) de Robert Aldrich (1977). As consecuencias dunha guerra nuclear son descritas con gran crueza en *O xogo da guerra* de Peter Watkins (1966) e *O día despois* de Nicholas Meyer (1983). *Chuvia negra* do xaponés Shohei Inamura (1989) non precisou imaxinalo escenario da súa ficción, porque a súa película está protagonizada por un grupo de xente que sufriu os efectos da chuvia radiactiva producida pola bomba caída sobre Hiroshima.

A fin da guerra fría non supón a fin do risco de guerra nuclear porque seguen existindo nos arsenais de varios países bombas suficientes

para destruír todo o planeta varias veces, se tal absurdo fose posible. *Marea vermella* de Tony Scott (1995) presenta a hipótese duns militares golpistas na antiga URSS que se apoderan dunha base de misiles e ameazan con desencadear un ataque nuclear, se ben a acción se centra nun submarino atómico estadounidense onde se enfrontan dous oficiais, un partidario de responder inmediatamente á ameaza, e outro que se nega a seguir as súas ordes. Malia o tratamento superficial, máis centrado na espectacularidade da acción que nos elementos de reflexión, o dilema moral que enfrenta ós comandantes da nave pode ser usado para estimular o debate sobre o tema da viabilidade dunha guerra nuclear.

## Artigo 29: Deberes cara a comunidade.

É sempre máis doado reclamar os dereitos que salientalos deberes. Unha película que pode proporcionar a materia para reflexionar sobre a necesidade de que cada cidadán contribúa ós intereses sociais, e as trágicas consecuencias de que cadaquén se mova polo simple interese privado, pode ser *O terceiro home* de Carol Reed (1949), onde asistimos ó desvelamento do noxento entramado económico dun individuo nos miserables anos da posguerra europea. En clave moi diferente, *Os sete samurais* do xaponés Akira Kurosawa (1954), e a súa revisión ambientada no oeste americano *Os sete magníficos* de John Sturges (1960), amosan a unión dun pobo para se defender das ameazas dun grupo violento. Xa no noso tempo, *Gran Canón* de Lawrence Kasdan (1991) describe a vida nunha gran cidade -Los Ángeles- a piques de estoupar pola incapacidade para dotarse de formas de convivencia integradoras e, en medio dela, un pequeno grupo de persoas que acertan a crear vínculos de amizade e cooperación por riba das diferencias sociais e raciais.

Xa para rematar, dicir que non coñezo películas que recollan expli-

citamente o proceso histórico de elaboración dos Dereitos Humanos, pero de algún xeito pode entenderse que algunhas das que teñen por tema a Revolución Francesa ou a Independencia dos Estados Unidos poderían estar emparentadas con este tema. *A Marsellesa* de Jean Renoir (1937) e *Danton* de Andrzej Wajda (1982) son dúas destas películas que permiten un interesante debate sobre os problemas do camiño histórico que conduciu á conquista da declaración dos Dereitos do Cidadán, antecedente da Declaración dos Dereitos Humanos aprobada polas Nacións Unidas en decembro de 1948.

## Bibliografía

- CAPARRÓS LERA, José María (1997). *100 películas sobre Historia Contemporánea*. Madrid, Alianza Editorial.
- GANGA, CALERO, CHAMORRO (1984). *Todas las películas de video/tv/cine*. Barcelona, Papeles de cine Casablanca.
- EQUIPO RESEÑA. *Cine para leer*. Bilbao, Ediciones Mensajero. (Este equipo, formado polos colaboradores da revista de crítica cinematográfica *Reseña*, vén editando anualmente, desde 1987, un libro no que recollen tódalas películas estreadas durante ese ano nos cines españoles).
- KOBAL, John (1990). *Las 100 mejores películas*. Madrid, Alianza Editorial.
- MONTERDE, José Enrique (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona, Laia.
- TORRES, Augusto M. (1992). *Diccionario de directores de cine*. Madrid, Ediciones del Prado.



## As películas da Declaración

MIGUEL VÁZQUEZ FREIRE  
NOVA ESCOLA GALEGA

**Artigo 1: Tódolos seres humanos nacen libres e iguais en dignidade e en dereitos. (...)**

*Novecento* de Bernardo Bertolucci (1975). *Siberiade* de Andrei Konchalovski (1978). *A vida é un longo río tranquilo* de Étienne Chatiliez. *Que comece a festa* de Bertrand Tavernier (1974). A vida orxiástica dos nobres fronte á humillación do pobo na Francia da rexencia dos Orleáns. *Ridicule* de Patrice Leconte (1996).

Os diferentes: *O home elefante* de David Lynch (1980). *O oitavo día* de Jaco Van Dormael (sobre os mongólicos). *Rain man* de Barry Levinson (?). *O meu pé esquerdo* de Jim Sheridan (1989). *Habla mudita* de M. Gutiérrez Aragón (1973). *O milagre de Ana Sullivan* de Artuhr Penn (1962).

**Artigo 2: Calquera persoa pode prevalerse de tódolos dereitos e liberdades proclamados na presente Declaración, sen distinción de raza, cor, sexo, lingua, relixión, opinión política e doutra especie, orixe nacional ou social, fortuna, nacemento ou doutra clase. (...)**

*Gandhi e Berra liberdade* de Richard Attenborough (1982 e 1987). *O ovo da serpe* de Ingmar Bergman (1977). *Bwana* de Imanol Uribe (1996). *Taxi* de Carlos Saura (1996). *Can branco* de Samuel Fuller (1983). *Arde Mississippi* de Alan Parker (1988). *Europa, Europa* de... *Todos nos llamamos Alí* (*Angst Essen Seele auf*) de Rainer Werner Fassbinder (1973) *A muller de Rose Hill* de Alain Tanner (discriminación racial). *Philadelphia* de... *A cor púrpura* de Spielberg. *Norma Rae* de Martin Ritt (1978). (discriminación en razón do sexo). *La muerte de Mikel* de Imanol Uribe (1983) (homosexualidade).

*Z* de Costa Gravas (discriminación por opinión política). *Unha xornada particular* de Ettore Scola (1977).

**Artigo 3: Tódolos individuos teñen dereito á vida, á liberdade e á seguridade da súa persoa**

*Z* (1968) e *Desaparecido* (1981) de Costa Gravas. *Sostiene Pereira* de Roberto Faenza (1995).

**A. 4: Ningunha persoa será sometida á escravitude nin a servidume; prohíbese a escravitude e a trata de escravos en tódalas súas formas**

*Espartaco* de S. Kubrick (1960). *Queimada* de Gillo Pontecorvo (1969).

**A. 5: Ningunha persoa será sometida a tortura nin a penas ou tratos crueis, inhumanos ou degradantes**

*Roma, cidade aberta* de Roberto Rossellini (1945). *A confesión* de Costa Gravas (1970). *La tortura* (*La question*) de Laurent Heyneman (1976). *O crime de Cuenca* de Pilar Miró (1979). *A casa de cristal* de Tom Gries (1972). *O embruteceamento de Franz Blum* de Reinhard Hauff (1973). *Brubaker* de Stuart Rosenberg (1980). *Arde Mississippi* de Alan Parker (1988) e *Sleepers* de Barry Levinson (1996). Sobre a licitude de usar malos medios para un fin bo. *The Killing Fields* (*Los gritos del silencio*) de Roland Joffé (1984). *Family life* de Ken Loach. *Alguén voou sobre o niño do cuco* de Milos Forman (1975).

**A. 6: Calquera persoa ten dereito ó recoñecemento, en tódolos lugares, da súa personalidade xurídica**

*O expreso de medianoite* de Alan Parker (1978).

**A. 7: Todos son iguais diante da lei (...)**

*The rainmaker* de F. F. Coppola (1997).

**A. 8: Toda persoa ten dereito a un recurso efectivo diante das xurisdiccións nacionais competentes contra os actos que violen os dereitos fundamentais (...)**

*A honra perdida de Katharina Blum* de Volker Scholöndorf (1975). *No nome do pai* de Jim Sheridan.

**A. 9: Ninguén pode ser arrestado, detido, nin exiliado arbitrariamente**

*O proceso* de Welles-Kafka. *Furia* e *Só se vive unha vez* (1936 e 1937) de Fritz Lang.

**A. 10: Toda persoa ten dereito, en réxime de igualdade, a que a súa causa sexa oída equitativa e publicamente por un tribunal independente e imparcial (...)**

*O proceso* de Welles-Kafka. *Furia* de Fritz Lang (1936).

**A. 11.1: Presúmese inocente a toda persoa acusada dun delito ata que a súa culpabilidade sexa legalmente establecida no curso dun proceso público onde se lle aseguren tódalas garantías necesarias para a súa defensa.**

*Furia* de Fritz Lang (1936). *Matar a un reiñeñor* de Mulligan. (tamén racismo...). *O coitelo na cabeza* de Reinhard Hauff (1977). *Esceas de caza na baixa Baviera* de Peter Fleischman (1969).

**A. 11.2: Ninguén será condeado por accións ou omisións que no momento en que foron cometidas non constituían acto delictivo conforme ó dereito nacional ou internacional. (...)**

*A batalla de Chile* de Patricio Guzmán (1973-76).

**A. 12: Ninguén será obxecto de intromisións arbitrarias na súa vida privada, na da súa familia,**

**no seu domicilio ou na súa correspondencia, nin de atentados a súa honra e a súa reputación. (...)**

*A fin da violencia* de Win Wenders (1997). *Viaxe á felicidade de Mamá Küsters* de Rainer Werner Fassbinder (1975).

**A.13.1: Toda persoa ten dereito de circular libremente e de elixir a súa residencia no interior dun Estado**

**A. 13.2: Toda persoa ten o dereito de abandonar calquera país, mesmo o seu, e de regresar ó seu país**

*O ano que vivimos perigosamente* de Peter Weir (1983). *Cristo parouse en Éboli* de Francésco Rosi (1979). *A fronteira* de Tony Richardson (1982). *Alambrista* de Robert Young (1978). Sobre o tráfico de inmigrantes chicanos na fronteira USA-México. Tamén *Bwana* (ver), *Las cartas de Loulou* de Montxo Armendariz (1990): inmigración en España. *A fuga de Logan* de Michael Anderson (1976). A fuxida dunha civilización futurista onde só viven mozos menores de trinta anos. *L'America* de Gianni Amellio (1995). *Aur la terre comme au ciel* (*Entre o ceo e a terra*, 1991) de Marion Hänsel. O aeroporto coma metáfora...

**A. 14.1: Diante da persecución, toda persoa ten dereito de procurar asilo e de se beneficiar del noutros países.**

**A. 14.2: Este dereito non pode ser invocado no caso de persecucións fundadas realmente nun crime de dereito común ou en actos contrarios ós principios e fins das Nacións Unidas.**

*Apache* de Robert Aldrich (1952). *The stranger* (*El extraño*) de Orson Welles (1946).

**A. 15.1: Todo individuo ten dereito a unha nacionalidade**

**A. 15.2: Ninguén pode ser privado arbitrariamente da súa**

**nacionalidade ou do dereito a cambiar de nacionalidade**

*Cinzas e diamantes* de Andrzej Wajda (1958). *Senso* de Luchino Visconti (1954). *Viva l'Italia* de Roberto Rossellini (1960). *A batalla de Arxel* de Gillo Pontecorvo (1965). *Apache* de Robert Aldrich (1952). *El gran combate* (*Cheyenne Autumn*) de John Ford (1964). *Someone else's America* (*La otra América*) de Goran Paskaljevic (1995). Sobre un inmigrante iugoslavo e outro español en Nova Iork. *Extraños no paraíso* de Jim Jarmusch (1984).

**A. 16.1: ... dereito de casarse e de fundar unha familia. ... iguais dereitos...**

**A. 16.2: O matrimonio non pode ser realizado senón co libre e pleno consentimento dos futuros esposos**

*A esposa comprada* de Jan Troell (1974). *A lenda da cidade sen nome* (*Paint your wagon*) de Joshua Logan (1969). *Ju Dou, a semente do crisantemo* de Zhang Yimou (1990).

**A. 16.3: A familia é o elemento natural e fundamental da sociedade e ten dereito á protección da sociedade e do Estado**

*O compromiso* de Elia Kazan (1969). *Secretos e mentiros* de Mike Leigh (1995). *Taking off* (*El despegue*) de Milos Forman (1971). *Padre Padrone* de Paolo e Vittorio Tavani (1977). *¡Vivir!* de Zhang Yimou (1994).

**A. 17.1: Toda persoa, tanto soa coma en colectividade, ten dereito á propiedade**

**A. 17.2: Ninguén pode ser arbitrariamente privado da súa propiedade**

*As uvas da ira* de John Ford (1940). *Cheyenne Autumn* (*El gran combate*) de John Ford (1964). *Pequeno Gran Home* de A. Penn (1970). *Soldado azul* de R. Nelson (1970). *Shane* (*Raíces profundas*) de

George Stevens (1953). *A porta do ceo* de Michael Cimino (1982). *O prado* de Jim Sheridan (1991). En defensa da terra. *La estrategia del caracol* de Sergio Cabrera (1993). *Terra e liberdade* de Ken Loach (1995).

**A. 18: Toda persoa ten dereito á liberdade de pensamento, de conciencia e de relixión. (...)**

*Tal coma eramos* de Sidney Pollack (1973). Os amores entre un mozo de ideas conservadoras e outro comunista nos tempos da guerra fría e a "caza de bruxas". *The front* de Martin Ritt (1976). Tamén sobre a "caza de bruxas".

**A. 19: Todo individuo ten dereito á liberdade de opinión e de expresión (...)**

*Esta terra é miña (Bound for Glory)* de Hal Ashby (1976). A vida de Woody Guthrie na América da Gran Depresión. *De ratos e homes* de Gary Sinisie (1992). *La frontera* de Ricardo Larraín (1991). Un chileno exiliado por asinar unha carta de protesta no Chile de Pinochet.

**B. 18: Toda persoa ten dereito á liberdade de pensamento, de conciencia e de relixión. (...)**

*Tal coma eramos* de Sidney Pollack (1973). Os amores entre un mozo de ideas conservadoras e outro comunista nos tempos da guerra fría e a "caza de bruxas". *The front* de Martin Ritt (1976). Tamén sobre a "caza de bruxas".

**B. 19: Todo individuo ten dereito á liberdade de opinión e de expresión (...)**

*Esta terra é miña (Bound for Glory)* de Hal Ashby (1976). A vida de Woody Guthrie na América da Gran Depresión. *De ratos e homes* de Gary Sinisie (1992). *La frontera* de Ricardo Larraín (1991). Un chileno exiliado por asinar unha carta de protesta no Chile de Pinochet. *Victoria* de Antoni Ribas (1983). *Il delitto Matteotti* de Flo-

restano Vancini (1973). *El disputado voto del señor Cayo* de ... *Xulia* de Fred Zinneman (1977). *O tambor de folla de lata* de Volker Schlöndorff (1979). *A chica terrible* de Michael Verhoeven (1989). Ascenso e caída do nazismo. *A batalla de Chile* de Patricio Guzmán (1973-76). *La espiral* de Armand Mattelart, Jacqueline Meppiel e Valerie Mayoux (1984). O caso chileno.

**A. 23.1: Toda persoa ten dereito ó traballo, á libre elección do traballo (...)**

**A. 23.2: Todos teñen dereito, sen ningunha discriminación, a un salario igual por un traballo igual**

**A. 23.3: Todo o que traballe ten dereito a unha remuneración equitativa e satisfactoria que lle asegure, tanto a el como a súa familia, unha existencia conforme á dignidade humana (...)**

*Ladrón de bicicletas* de Vittorio de Sica (1948). *A árbore dos zocos* de Ermanno Olmi (1977). *Pelle o conquistador* de Bille August (1987). *Café irlandés* e *The van (La camioneta)* de Stephen Frears. *Riff Raff*, *Chovendo pedras* de Ken Loach.

**A. 23.4: Toda persoa ten o dereito de fundar con outras sindicatos e o de se afiliarse a estes para a defensa dos seus intereses**

*Winstanley* de K. Brownlow e A. Mollo (1975). *Metello* de Mauro Bolognini (1969). *Sacco e Vanzetti* de Giuliano Montaldo (1971). *Joe Hill* de Bo Widerberg (1971). Biografía dun líder sindicalista de orixe sueca, executado en 1915 en USA. *Harlan County* de Barbara Kopple (1976). Documental sobre unha folga mineira. *O sal da terra* de Herbert Biberman (1953). Folga mineira realizada por chicanos e as súas mulleres. *Tout va bien* de Jean Luc Godard e Jean Pierre Gorin (1972). *La verdad sobre el*

*caso Savolta* de Antonio Drove (1979).

**A. 24: Toda persoa ten dereito ó descanso... a unha limitación razoable da xornada de traballo e a vacacións periódicas pagadas**

*O home de mármore* de Andrej Wajda (1977). (tamén para a liberdade de expresión)

**A. 25.1: Toda persoa ten dereito a un nivel de vida suficiente ... especialmente pola súa alimentación, o vestido, o domicilio, os coidados médicos e os servizos sociais necesarios; toda persoa ten dereito á seguridade en caso de paro, doenza, invalidez, viudez, vellez e (...)**

*Os fuzis* de Rui Guerra (Brasil, 1963). A vida na seca do Nordés brasileiro. *Los santos inocentes* de Mario Camus (1984).

**A. 25.2: A maternidade e a infancia teñen dereito a axuda e asistencia especiais. Tódolos nenos, naceran no matrimonio ou fóra del, gozan da mesma protección social**

*The kid (El chico)* de Charlie Chaplin (1921). *Los olvidados* de Luis Buñuel (1950). *O limpiabotas* de Vittorio de Sica (1946). *Alemaña, ano cero* de Roberto Rossellini (1947). *Oliver* de Carol Reed (versión musical) (1968) e *Oliver Twist* de David Lean (1948). *A letra escarlata* de Win Wenders (1972). *A letra escarlata* de Roland Joffé (1995). (versión de V. Sjöström de 1926). *O misterio de Kaspar Hauser* de Werner Herzog (?). *L'enfant sauvage* de François Truffaut (1969). *Nell...* con Jodie Foster. *L'argent de poche (La piel dura)* de François Truffaut (1975). *Pixote, a lei do mais fraco* de Héctor Babenco (1980). *Salaam Bombay* de Mira Nair (1988). *Nenos roubados* de Gianni Amelio (1992).

**A. 26.1: Toda persoa ten dereito á educación. (...)**



**A. 26.2: A educación debe tender ó pleno desenvolvemento da personalidade humana e a reforza-lo respecto dos Dereitos Humanos e das liberdades fundamentais. (...)**

**A. 26.3: Os pais teñen, por prioridade, a escolle-la clase de educación dos seus fillos**

*Cero en conducta* de Jean Vigo (1933). *Os 400 golpes* de Louis Truffaut (1959). *O xove Törless* de Volker Schlöndorff (1965). *¡Arriba Hazaña!* De José María Gutiérrez (1977). A vida nun internado relixioso inmediatamente despois do franquismo. *F.E.N.* de Antonio Hernández (1979). Crítica do sistema educativo autoritario franquista. *No nome do pai* de Marco Bellocchio (1972). A rebelión nun internado relixioso italiano. *If* de Lindsay Anderson (1969). *Jonás que terá vinte anos no ano 2.000* de Alain Tanner (1976).

**A. 27.1: Toda persoa ten o dereito de tomar parte libremente na vida cultural da comunidade, de disfrutar das artes e de participar no progreso científico (...)**

*Metrópolis* de Fritz Lang. *Estes son os condeados (The damned)* de Joseph Losey (1962). Uns turistas descubren accidentalmente uns nenos radiactivos debido a experimentos secretos do goberno. *Galileo* de Liliana Cavani (1968). *Giordano Bruno* de G. Montaldo (1973). *O sangue do cóndor* de Jorge Sanjinés (1969).

**A. 27.2: Calquera persoa ten dereito á protección dos intereses morais e materiais derivados das producións científicas, literarias ou artísticas de que sexa autor**

*Fahrenheit 451* de François Truffaut (1966).

**A. 28: Toda persoa ten dereito a que reine no plano social e no internacional unha orde**

tal que poidan lograr con ela plena eficacia os dereitos e liberdades enunciados na presente Declaración 1984 de Michael Radfort.

**A. 29.1: O individuo ten deberes cara á comunidade (...)**

**A. 29.2: No exercicio dos seus dereitos e no disfrute das súas liberdades, cadaquén non está sometido máis que ás limitacións establecidas pola lei exclusivamente para (...)**

**A. 29.3: Estes dereitos e liberdades non poderán en ningún caso exercerse contra os fins e principios das Nacións Unidas**

*Os sete samurais* de Akira Kurosawa (1954). *Os sete magníficos* de John Sturges (1960). *O terceiro home* de Carol Reed (1949).

**Outros posibles**

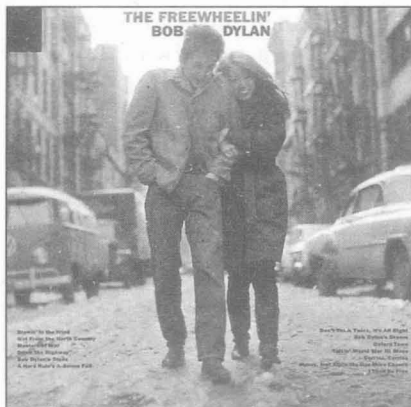
*Caído do ceo* de Denis Hopper (dereito á protección da infancia, a familia...) (1979). *Camada negra* de Gutiérrez Aragón. O fascismo... O nazismo. *El cochecito* de Ferreri (A vellez, a familia) *Mephisto A conversación* de F. Ford Coppola (1973). As escoitas e gravacións secretas... *Danton* de Andrzej Wajda (1983). *Deprisa, deprisa* de C. Saura (1981). *Dersu Uzala* de Akira Kurosawa (1975). *Urga* de Nikita Mikhalkov (1991). *La terra trema* de Luchino Visconti (1948). As durísimas condicións de vida dos pescadores sicilianos. *Toni* de Jean Renoir (1934), A vida dos traballadores inmigrantes en Francia. *O día despois* de Nicholas Meyer (1983). A guerra nuclear cae sobre os pacíficos habitantes de Kansas City. *O xogo da guerra* de Peter Watkins (1966). Sobre os efectos dunha guerra atómica en Gran Bretaña. *Chuvia negra* de Shohei Inamura (1989) sobre os efectos da chuvia radiactiva nos habitantes de Hiroshima. *Silkwood* de Mike Nichols (1983). *A síndrome china* de James Bridges (1978). Dúas películas sobre os riscos das centrais nucleares. *¿Onde está a fronte?* De Jerry Lewis (sátira antimilitarista). *Johnny colleu o fusil* de Dalton Trumbo (1971). *Marcha triunfal* de Marco Bellocchio (1975). *M.A.S.H.* de Robert Altman (1970). *Rei e Patria* de Joseph Losey (1964). *Sendeiros de gloria* de Stanley Kubrick (1957). *Sen novidade na fronte* de Lewis Milestone (1930). *Xogos prohibidos* de René Clement (1952). *Dormilón* de Woody Allen (crítica dunha sociedade futura tecnificada). *Tempos modernos* de Charles Chaplin (1936). *2001 Odisea do espazo* de S. Kubrick (1967). *A escaleira* de Stanley Donen (1969). Unha parella de maduros homosexuais (Richard Burton e Rex Harrison) recibe a visita da nai dun deles. *Dead man walking (Pena de muerte)* de Tim Robbins (1995). *Xenocidio: A misión* de Roland Joffé (1986).

## Música e paz para a educación

MARGA SAMPAIO  
NOVA ESCOLA GALEGA

*Vai por ti, Miguel.*

Se me escoitas, recibirá-la  
ensinanza, e serás sabio se amas ó  
escoitar.  
*Eclesiástico, 6, 24.*



Matinaba como levar adiante esta proposta, mergullaba entre libros e discos, e decidín tomarme un respiro lendo *cómics*: Alberto Breccia, Milo Manara, Miguelanxo Prado, Annie Goetzinger, A. Hernández Palacios, Chantal de Spiegel... E alí estaba. Nos álbumes que tiña entre as mans, a ficha técnica de cada historieta engadía un dato certamente inusual: *música*. A imaxe estática requería un novo elemento, *sonoro*, para poder ser percibida na súa totalidade. Comecei a anota-las obras musicais que tiñan inspirado ou acompañaban aquelas imaxes: Haendel, Phil Collins, Scarlatti, Joe Cocker, Vinicius e Toquinho, Win Mertens, Gardel, Pink Floyd, Beethoven, Steve Reich... Músicas absolutamente dispares alentaran a creación de historias que tiñan todas un eixo común: os Dereitos Humanos. Persoas de diferentes lugares e culturas reflexionaban sobre o mesmo tema acompañados por timbres e estilos musicais ben diversos. Tal vez fose ese o fío que podía desenmaraña-la madeixa. E xurdiu a pregunta do millón: ¿que relacións podemos establecer entre música e paz?

### Cando as palabras cantan

Comecemos polo máis doado. Frecuentemente escoitamos e interpretamos cancións nas que o texto desenvolve estas cuestións. Os *cantautores* ou o *folk protesta* teñen chegado xa ós libros escolares: a letra de *La muralla* para a Ed. Primaria, referencias a Bob Dylan e John Lennon no caso da Secundaria. Fagamos un rapidísimo repaso.

Nos anos sesenta a relación texto-poesía-música como elementos de reflexión e denuncia social e/ou política xurdiu por todas partes. No aspecto musical desenvólvese cun achegamento ó folclore, que a industria discográfica contribúe a espallar máis aló das fronteiras e mares. Pero tratábase de música para ser cantada. O corpo é o primeiro instrumento dos seres humanos, e nel, a voz é o elemento que nos personaliza, que nos iden-

tifica entre os demais. A música cantada en público e có público establece vencillos estreitos. Presúpon un punto de partida común (coñece-las mesmas melodía e letra), e consegue un resultado pracenteiro, imposible de alcanzar doutro xeito, socializador, no que cadaquén atopa o seu espacio. “O que canta, ós seus males espanta”, di a tradición popular. Os grupos e cantantes comenzaron a vehicula-las súas críticas na súa lingua vernácula, factor reivindicativo por si mesmo. A repercusión dalgunhas destas cancións foi tal que algúns destes músicos viron como súas composición se convertían en himnos emblemáticos. Este é o caso *Al vent* de Raimon, ou de *L'estaca* de Lluís Llach que chegou a se-lo himno do sindicato polaco Solidariedade, *Caminhando* do brasileiro Geraldo Vandré, *Gracias a la vida* da chilena Violeta Parra, *Duerme*

*duerme negrito* arranxado polo arxentino Atahualpa Yupanqui, *A desalabrar* do uruguaio Daniel Viglietti, *We shall overcome* (*Venceremos*) de Joan Baez, e *Blowin' in the wind* (*Soplando no vento*) de Bob Dylan nos Estados Unidos e, xa nos setenta, *Libertad sin ira* de Jarcha na transición política española e a inesquecible *Grandola, vila morena* de José Afonso que sinalou o inicio da Revolución dos Caraveis en Portugal... tantas, e tantas máis. Nestes casos e os que lles están chegando á mente, a música é o soporte da palabra. Cando lembramos certas melodías, inevitablemente tentamos encaixalas palabras. Cando lemos certos textos ou poemas, tamén inevitablemente, soan na nosa memoria as notas que os popularizaron. Porque esa é outra: a música tamén serve para facer populares ós poetas. Se pensamos no ámbito peninsular, de seguido xorden os nomes de Celso Emilio Ferreiro, Celaya, Blas de Otero, Neruda, Alberti, Goytisolo, León Felipe, Salvat-Papasseit, Machado, Miguel Hernández... ou mesmo os devanceiros como Ausias March, Arcipreste de Hita, Góngora, Quevedo, ou Rosalía de Castro. Os músicos escarabullan na literatura, e apóianse nela para desenvolver a súa creatividade. Dirán vostedes que isto non é novo, e teñen razón. Pero novidoso era o contexto empresarial e a difusión comercial nos que se desenvolvía. Nin os bardos, nin os xograres do medioevo, nin os cantores de romances, nin sequera o Woody Guthrie nos Estados Unidos dos anos cincuenta, puideron imaxinar tanta e tan inmediata repercusión popular.

Outra alternativa preséntase cando os poetas engádenlle música ás súas creacións. A calidade musical dos resultados é dispar: o xa mencionado Guthrie, Georges Brassens, Leonard Cohen... Caetano Veloso proporcionáanos unha deliciosa explicación:

*A miña poesía ven da poesía da música, e a miña música ven da música da poesía.*



Celso Emilio Ferreiro.

¿Podemos incluír neste grupo ó John Lennon de *Imagine* (*Imaxina*) ou tal vez, parafraseando a Dylan, "os tempos xa tiñan cambiado"? Durante os anos setenta empezan a manifestarse cuestións máis íntimas, máis cotiás, pero non por elo menos reivindicativas. Empapadas nas correntes do *rock* e do *pop* que as emisoras de radio, as cadeas de televisión, e o cine internacionalizan, as palabras e as voces (algunhas) seguen na procura da reflexión ou a denuncia. Os ingleses Pink Floyd conseguen que todos coñezan o seu *The wall* (*O muro*). *Is this love* (*Esto é amor*) canta Bob Marley cubrindo as súas guedellas coa pucha de lá tricolor (vermella, amarela e verde, cores que representan a África): é a imaxe dos rastafaris para o mundo. O *reggae* é a expresión musical, na lingua vernácula xamaicana, desta ideoloxía que denuncia a pobreza, a inxustiza e a violencia dos suburbios, que estigmatiza a Babilonia como emblema da cidade moderna dominada polo odio e a corrupción, que realza os valores da poboación negra, que predica pacifismo. Os irlandeses U2 difunden a conflictiva vida do seu país en discos como *War*. E así, consciente dos

enormes chimpos e lagoas, lembrémo-los traballos de Sting, de Tracy Chapman, de Sydney O'Connor, e xa nos últimos tempos, The Cranberries ou os novísimos Molotov.

Pero todo isto tamén sucede dentro das nosas fronteiras. As reflexións intimistas de Serrat ou Víctor Manuel; os concertos de *Rock e amor* de Miguel Ríos; os apuntes sobre a marxinação, o desarraigo e a hostilidade das grandes vilas en Sabina, Krahe, Barricada. Máis recentemente, incluso opcións estéticas tan diferenciadas como Amistades Peligrosas, Def con Dos, Ismael Serrano ou Herdeiros da Crus, teñen tratado nos textos das súas cancións, desde diferentes perspectivas, aspectos do tema que nos convoca.

## A música xurdida das comunidades oprimidas

Hai outra visión, máis estrictamente musical, que resulta moi interesante: cando os pobos, para transmitirlas súas inxustizas, atopan na propia linguaxe musical formas específicas. Antes temos falado do que significou o *reggae* para Jamaica. Pois probemos a mete-lo nun caixón xunto coa *samba*, o *calipso*, os *cantos espirituais*, ou *blues*. Dirán vostedes ¿que teñen en común? Pois son formas musicais claramente diferenciadas, nadas entre os desfavorecidos, grandemente difundidas, que identifican unha cultura, e que serven ós membros da sociedade que as creou para expresa-los problemas que os aflixen desde a denuncia festiva (*samba* e *calipso*), como lamento (*blues*), ou como himnos de esperanza (*espirituais*). Calquera canción na voz de Billie Holiday, transmítenos con tal intensidade a dor do ser humano que sofre, que pouco nos importa coñece-lo significado das palabras. A música fala por si mesma. Un texto do escritor americano Langston Hughes (afroamericano, dato que neste caso é importante), anímome a incluír nesta tanda ó *be-bop*, unha das liñas do jazz. Reprodúzcollelo:

*O bop naceu cun policía machacando na cabeza dos negros. Cada vez que un policía pega a un negro coa porra, o fodido pau di: ¡bop! ¡bop!... ¡be-bop!... ¡mop!... ¡bop! E o negro berra: ¡uuul-ya-ku! ¡uo! O da pasma segue: ¡mop! ¡mop! ¡be-bop! ¡mop! Esa é a orixe do be-bop. O ritmo dos golpes na cabeza do negro pasou directamente á interpretación do be-bop por trompetas, saxofóns, guitarras e pianos.*

Pódenme crer, logo de ter lido este texto (recollido por M. Antolín Rato nun número especial de *La revista de Occidente* adicado ó jazz), escoitar a Charlie Parker ou Dizzy Gillespie non é só o reto harmónico e rítmico dos negros diante do *swing* bailable en que ós brancos converteran ó jazz, senón que pasou a significar algo distinto para min.

## A música sinfónica

En 1970 Miguel Ríos conseguiu proxección internacional coa adaptación, responsabilidade de Waldo de los Ríos, da *Oda á alegría* de Schiller coa que Beethoven pecha o 4º mov. da súa *IX Sinfonía*. Máis tarde repetiría a fórmula en *Unidos*, engadindo un texto sobre a solidariedade entre os pobos ó *Te Deum* de Charpentier. É unha opción, pero podemos buscar outras alternativas. Vexamos. Se de Beethoven falamos, pode resultar interesante a audición da súa *III Sinfonía*. Lembremos que inicialmente estaba adicada a Napoleón, quen significaba para Beethoven a personificación da Revolución Francesa, dos ideais de “liberdade, igualdade e fraternidade”. Habería de ser unha obra vigorosa, épica, maxestuosa, espiritual, que estivese á altura do seu admirado soldado e estadista. Cando Napoleón se auto-proclamou emperador, o compositor rompeu en pedazos a portada e, defraudado, escribiu *na memoria dun gran home*. Hoxe esta sinfonía é coñecida polo nome de *Heroica*.

As guerras deste século mobilizaron e motivaron a moitos com-

positores. Algúns tamén recorren ó apoio da palabra. Unhas veces colaborando directamente cós poetas: Poulenc e Eluard en *Figura humana*, Honegger e Claudel en *Xoana de Arco na fogueira*. Outras veces, aproveitando ós seus textos: Prokofiev inspírase en Tolstoi para compoñer *Guerra e Paz*, Britten utiliza poemas de Wilfred Owen en *War Requiem*, Hindemith inspírase en Walt Whitman para compoñer *Requiem para aqueles a quen amamos*, Dallapiccola mestura textos de persoas en cautividade ou condeados a morte en *Cantos de prisión*. Luigi Nono, compositor contemporáneo italiano, interéstanos non só pola súa calidade como músico, ou polo seu *Epitafio para García Lorca*, senón por *Intolerancia 1960*. Nesta obra, os avatares e sufrimentos dun inmigrante negro nunha mina europea, sérvenlle para denuncia-la explotación capitalista, o facismo e o colonialismo. Permítanme que lles transcriba exactamente o coro que a inicia (de Ripellino) e o coro que a remata (de Brecht).

## Coro Inicial

*Vivir é permanecer esperto / e consagrarse ós demais / da-lo mellor de si / e non ser ruín. / Vivir é ama-la*



Olivier Messiaen.

*vida cos seus funerais e as súas festas / atopa-las fábulas e os mitos / nas cousas máis tristes. / Vivir é espera-lo sol / nos días de negra tempestade. / Vivir é escolle-las modestas / melodías / sen estrépitos nin fagonazos, / descender cara o outono / e non deixar de amar.*

## Coro Final

*Vós que seredes salvados / alí onde nós fomos levados / pensade / tamén nos escuros tempos dos que / vos tedes librado. Nós fomos, nós, cambiando máis frecuentemente de país / que de zapatos, / ó través das guerras de clase, desesperados / cando só reinaba a inxusticia. / Vós, cando teña chegado a hora / na que o home se volva irmán para o home, / pensade en nós / con indulxencia.*

A morte, a destrución, a violencia, o exterminio inspiraron moitísimas obras: *A tumba de Couperin* de Ravel, *Wozzeck* de Berg, varias sinfonías de Shostakovich, *Un sobrevivinte en Varsovia* de Schoenberg, a *Sinfonía nº 3, Litúrxica* de Honegger, *Requiem polaco* de Penderecki... A música sinfónica europea deste século expresou os horrores que padeceu a poboación. Hai un caso que require un trato especial. Vóullelo contar tal e como Harry Halbreich o describe.

En xuño de 1940 o músico francés Olivier Messiaen estaba prisioneiro dos alemáns no Stalag VIII A de Görlitz (hoxe Polonia) en compañía de tres colegas músicos: un violinista, un clarinetista e un violoncelista. Quería escribir música e os oficiais alemáns proporcionáronlle papel pautado, lapis e gomas sen dificultade, xulgando a obra polo seu título: *Cantata para o fin dos tempos*. O 15 de xaneiro de 1941 tivo lugar a estrea, no Stalag, cun frío atroz e con instrumentos en moi mal estado. Pero diante dun público de cinco mil prisioneiros, curas, médicos, pequenos burgueses, militares de carreira, obreiros, labregos... “o auditorio máis atento e comprensivo que eu puiden endexamais reunir” en palabras do mesmo Messiaen, auditorio que



o compositor preparou cunha conferencia previa sobre a *Apocalypse* de San Xoan.

Pero xa é tempo de remata-la visión negra. Pensemos en compositores como Cristóbal Halfter e na súa *Cantata dos dereitos humanos*, un encargo da ONU co gallo do XX aniversario da Declaración Universal dos Dereitos Humanos. Ou tamén Luis de Pablo e na súa composición para violoncello co gallo do ano Internacional da Paz. Pensemos instrumentistas virtuosos como o violoncellista Pau Casal, no exilio, defendendo a xustiza e a liberdade ó tempo que daba a coñece-la cultura catalana popularizando *El cant dels ocells*. E se vai de violoncellistas, pensemos en Rostropóvich, galardonado co Premio da Liga dos Dereitos humanos e co Príncipe de Asturias da Concordia, e que ofrece uns trinta concertos anuais con fins benéficos. E non esquezamos ó espléndido violinista Yehudi Menuhin, recoñecido co Premio Nehru da Paz, e o Príncipe de Asturias da Concordia. Apoiado pola Comisión Europea, coordina MUS-E Internacional, un proxecto pedagóxico multicultural para escolas de barrios desfavorecidos, proxecto que presenta do seguinte xeito nunha entrevista publicada en *El País*:

*Atopámonos nun mundo onde a criminalidade, as guerras e, en xeral todo tipo de violencia, ameazan de forma crecente á persoa. Hoxe a educación prantéxase máis como formación do pensamento da persoa que como formación da emoción. A necesidade de crear unha voz propia, que vehicule esa emoción, queda negada no actual sistema educativo. E iso é un erro. É tan fundamental que a persoa descubra a súa propia voz como que aprenda a ler e escribir.*

En 1997 organizou en Bruselas, *A voz da Paz*, que él presentou coas voces de mulleres de pobos oprimidos: unha pel vermella, unha negra, unha iraniana, unha tibetana, unha xitana española... Aproveitemos este concerto para saír do mundo occidental.



Yehudi Menuhin.

## As outras culturas

Ata ó momento seica estivemos a mirarnos ó embigo. Limitámonos a pasear por tres continentes: Europa, América do Norte e América do Sur. Pero somos seis mil millóns as persoas que poboamos este planeta. Novamente recorro a unha cita. A musicóloga e pianista Isabelle Leymarie na súa sección fixa de *O Correo da Unesco*, revista que chega ós centros de ensino galegos e na nosa lingua, escribe:

*Dúas tendencias maniféstanse actualmente no universo sonoro: por un lado un afán de fusión e de comunicación coas demais culturas, e por outro lado unha uniformización crecente da música comercial, con predominio da música pop anglosaxona. A medida que a cultura occidental asimila as músicas doutras rexións, o exótico tórnase trivial e desnaturalízase, e as posibilidades de evasión diminúen... As distintas músicas étnicas substráense ó seu contexto social e ritual, deshumanízanse por mor do uso abusivo de sintetizadores e das baterías electrónicas... Máis ca nunca están de moda as mestizaxes musicais, das que os medios de comunicación se fan eco abundantemente... A difusión masiva de músicas transformadas en obxecto de consumo xera tamén certa*

*preguiza auditiva. Vémonos reducidos a oír en vez de escoitar.*

Frecuentemente aparecen nos libros de música escolares cantos e danzas doutras culturas. Ós e ás escolares resúltalles moi divertido e suxerente. As convocatorias para "cursos de danzas do mundo" son moi concorridas, e non só polos/as especialistas en Música. Nas rúas e nas tendas, atopamos profusión de roupas, mobles, adovíos "étnicos". O *World Music (WOMAD)* que promove Peter Gabriel ten un éxito multitudinario. Pero ¡atención! ¿en qué medida se benefician de todo isto os vendedores nixerianos das nosas feiras ou as orientais que percorren os locais nocturnos ofertándonos rosas? Eles e elas permanecen desarraigados, vítimas de nós e da nosa mala conciencia neocolonialista. O illamento e descontextualización dalgúns datos do seu entorno, a súa posterior comercialización e resemantización dos mesmos, son realidades que non podemos nin debemos ignorar. No noso traballo poden ser moi útiles discos como *Global celebration* (4 Cd - Elipsis arts), *Voices of forgotten worlds* (2 Cd - Elipsis Arts), *One voice - vocal music from around the world* (Word Music Network), *Dances of the world* (Elektra Nonesuch Records)... Se nos propoñemos "escoitalos", que non "oilos", non soamente disfrutaremos abrindo as nosas mentes e sensibilidades a outras culturas e modos de entender a vida, senón que nos sorprendemos cos cambios nas nosas actitudes, comportamentos e valores, e vannos levar a compromisos políticos e intelectuais máis intensos.

## Os medios audiovisuais

Leymarie apuntaba unha das funcións dos medios de comunicación de masas: a difusión. E un dos seus perigos: a uniformización. Sexamos claros: tal vez o 80% da información que recibe o noso alumnado (¿e nós?), ten chegado a través dos medios de comunicación, sobre todo audiovisuais. ¿Senón como explicamos que nas

últimas estatísticas salte constantemente a media de máis de tres horas diarias de visionado de televisión para os nenos do noso país, ou que o XABARÍN CLUB nos seus cinco anos de emisión diaria (cumpridos en abril) teña máis de 78.000 socios (máis que o *Dépor*)? Podemos pecha-los ollos, pero non é posible pecha-las orellas. Non é que teñamos que introduci-la televisión ou o cine nas nosas aulas; non, é que os traen postos da casa. Entre o libro de matemáticas é o diccionario de inglés veñen ás Spice Girls e Os Vixiantes da Praia.

A música é un dos “tres elementos sonoros” da cadea audiovisual. Chaplin parodiou a Hitler representándonolo no seu despacho danzando un ballet solitario e megalómano acompañado polo prelude de *Lohengrin* de Wagner, na película *O gran dictador*. Coppola recrea ós ataques do helicópteros estadounidenses no Vietnam baixo ós acordes da *Cabalgata das Walkirias*, novamente Wagner, en *Apocalypse Now (Apocalipse agora)*. O binomio Spielberg - Williams decantouse polo violín para defini-la sensibilidade en *A Lista de Schindler*. E tamén eles transmitiron ó mundo a idea de que a música é o medio idóneo para establece-la comunicación, incluso cós extraterrestres; lembren senón aquelas famosas cinco notas de *Encontros na terceira fase*. Con estes catro exemplos temos visto que o cine pode utilizar músicas compostas previamente, ou ben músicas pensadas especificamente para acompañar determinadas imaxes. Tamén quedounos claro que a música pode puntuá-la acción (a ironía de Chaplin), pode reforzala (a virulencia de Coppola, ou a dór de Spielberg), pode simboliza-la película (sobre todo nos casos de *A lista de Schindler* e *Encontros na terceira fase*). Pois ben, as relacións que establecen **música e imaxe** son estas e moitas máis. Se reflexionamos coas nosas alumnas e alumnos que a música pode “inducir ou provocar estados anímicos, definir

situacións e personaxes, radicarnos temporal e espacialmente...”, e intentamos identifica-las características musicais (timbre, tesitura, armonía, fraseo, movemento, orquestración, ritmo) que require un acompañamento sonoro para “suscitar sensacións de tempo-espacio-bondade-maldade-excitación-ironía-grandeza-aflición-tensión...”, estaremos incrementando a súa capacidade de percibir, de analizar, de selecciona-las mensaxes alleas... e estaremos participando na súa procura e elaboración de mensaxes propias.

## As propiedades da música

A música serve para moitas cousas, permítanme esta verdade de pé de banco. Pode ser un elemento escenográfico que cree atmosferas ou oculte ruídos molestos. Pode ser utilizada como catalizador de sociabilidade xerando estados de ánimo e actuando sobre a fatiga, o aburrimiento e a soidade. Pode diminuír ou aumentalo impacto de estímulos sensoriais. Pode facilitar ou axiliza-la atención, a eficiencia e a produtividade. Pode aumentar o diminuí-la enerxía muscular. Pode altera-la suxestibilidade, estimulando comportamentos de compra ou real-

zando o desexo de determinados produtos. A música serve para isto e para moito máis. Estas propiedades da música forman parte do saber popular, carente de medicións minuciosamente científicas, pero intuitivas durante milenios. Lembren senón o mito de Orfeo e aquilo de “a música amansa as feras”, as anainas, os cantos de traballo, as marchas militares, ou a utilización da música en tódalas relixións da orbe. Non é casual que, logo de dous mil kilómetros camiñando, sufrindo tódalas inclemencias e penalidades que imaxinar poidan, os peregrinos deberan atravesar unha porta na que vinte-catro vellos tocaban instrumentos, para ter acceso ó espacio do deus, léase a Catedral de Santiago. Agora, logo dunhas cantas teses de doutoramento, estes saberes son utilizados por moitos profesionais, no só polos publicistas e ós programadores de *música funcional*. Seguramente xa se lles están ocorrendo unhas cantas actividades que lles permitan reflexionar e/ou experimentar estes aspectos cós seus clientes-alumnos. Nesta fin de século, unha das patoloxías máis graves é a incomunicación e, paradoxicamente, a música contribúe á devandita patoloxía. Nas discotecas



Fotograma de *Encontros na 3ª fase*.

# RECURSOS

e nos bares, pero tamén nos centros de traballo, nas oficinas, nos centros comerciais, nas escolas, ¡ata nas rúas!, soa música como "complemento ambiental". ¿Cantos empregados que traballan en lugares onde a radio funciona sen cesar rematan por facer abstracción do ruído ambiente para escapar á agresión do seu medio sonoro? ¿Estaremos desenvolvendo a preguiza auditiva? Lembren aquilo de "oír e escoitar". Tal vez se os nosos esforzos estivesen encamiñados a investigar e traballar para crea-lo *silencio ambiental*, poderíamos preveni-los transtornos físicos e psíquicos. Precisamos silencio para poder escoitalos nosos pensamentos.

Os musicoterapeutas saben que as súas áreas de práctica son moitas: educativa, conductual, psicoterapéutica, médica, curativa, recreativa... Posiblemente isto animou a Patxi del Campo, o director do Instituto de Musicoterapia Música, Arte e Proceso. E alentouno, non soamente a editar unha revista semestral, ou a programar cursos e actividades de formación tamén no verán, senón a presentar un proxecto ó Goberno de Euskadi que titula *Música para a tolerancia ou valores para a paz*.

## Tres posturas

A música está integrada no currículo escolar, como vostedes moi ben saben. O sistema educativo español define as secuencias de obxectivos, os contidos e os criterios de avaliación en cada ciclo. O mesmo sucede coas outras áreas. Pero hai outras materias, as chama-

das "transversais", que poden ser tratadas desde diferentes ángulos do segmentado coñecemento escolar. É dicir, son de todos e non pertencen a ninguén. Unha delas é o tema que nos convoca: a educación para a paz. Se pretendemos tratarlas materias transversais no currículo escolar, poderemos adoptar tres posturas:

a) Unidades didácticas organizadas partindo dun tema xeral no que se incorpora a perspectiva transversal

b) Unidades didácticas artelladas arredor dun contido transversal

c) Programación dunha área arredor dun tema transversal

Cadaquén que decida o xeito, aspectos, materiais, tempo, espacio... que vai adicar a este tema. Tanto podemos centrarnos nos aspectos negativos do comportamento humano, para recoñecelos, denuncialos e evitalos, como podemos incidir nos aspectos positivos, nos logros e avances para alentelos e reforzalos. Podemos percorre-lo globo terráqueo descubriendo xentes e culturas, ou podemos observarnos a nós mesmos e o noso inmediato entorno. Podemos achegarnos ós grandes xenios da música chamada clásica, ou podemos acompañar ós nosos alumnos ás discotecas para escoitala música que ven de editarse. Podemos facer instrumentos e divertirmos con danzas exóticas, ou podemos recorrer ás nosas cantigas e bailes. Podemos analizar anuncios e películas, ou podemos elaborar contos musicais... Podemos, pois logo fágamolo.

## Bibliografía

VARIOS: *Música y canciones de España*. Ed. Planeta, Col. Gran Discoteca Familiar. Barcelona 1991

VARIOS: *Música y canciones del mundo*. Ed. Plante, Col. Gran Discoteca Familiar. Barcelona, 1991

ISABELLE LEYMARIE: *La música latinoamericana, ritmos y danzas de un continente*. Ediciones B, Grupo Z, Col. Claves. Barcelona, 1997.

HELIO OROVIO: *Música por el Caribe*. Ed. Oriente. Santiago de Cuba, 1994

VARIOS: *Jazz y Rock*. Ed. Planeta, Col. Gran Discoteca Familiar. Barcelona, 1991

V. MUÑOZ PUELLES: *El jazz; ritmo, técnica, improvisación*. Ed. La Máscara, Col. Placeres. Valencia, 1998.

*Revista de Occidente*, nº 93 (7 escritos sobre jazz). Febrero de 1989

MICHEL CHION: *La música en el cine*. Ed. Paidós, Col. Comunicación. Barcelona, 1997


CONRADO XALABARDER: *Enciclopedia de las bandas sonoras*. Ediciones B, Grupo Z. Barcelona, 1997

KENNETH BRUSCIA: *Definiendo musicoterapia* Amarú Ediciones. Col. Música, Arte y Proceso. Salamanca, 1997

ROLANDO O. BENENZON: *Manual de musicoterapia*. Ed. Paidós, Col. Educador. Barcelona, 1992


FERNANDO PALACIOS: *Escuchar. 20 reflexiones sobre música y educación musical*. Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria. Las Palmas, 1997

NOVO LANZAMENTO




1,05


YA VAI O GRIFFÓN



7,95


UN MILLÓN DE VACAS





8,95

AMOR DE TANGO



7,95

AMBULANCIA SUSO DE TORO

NOVO LANZAMENTO

## Literatura infantil e xuvenil e dereitos humanos

MARÍA XESÚS FERNÁNDEZ  
MEMBRO FUNDADOR DE GALIX.  
COLABORADORA DE CLIJ.  
COÓRDENADORA DE PAPELES DE  
LITERATURA INFANTIL.  
TRADUCTORA.

A autora partindo da frase de Francisco Ayala de que a literatura “é unha especie de indagación profunda a través da experiencia doutros”, trata de explicar de qué maneira a literatura, e por ende a literatura infantil e xuvenil, pode servir como instrumento de reflexión sobre os problemas que afectan ós individuos e á humanidade, e tamén para a sensibilización persoal e toma de conciencia ante estes problemas.

No traballo recóllese unha selección de títulos de literatura infantil e xuvenil, organizados en tramos de idade, relacionados cos dereitos humanos.

Nunha recente entrevista feita por unha xornalista ó escritor Francisco Ayala, atopo unha frase que me parece moi ilustrativa da idea central que eu pretendo comunicar con este artigo, por iso a recollo para iniciar con ela algunhas reflexións sobre o tema da Literatura e a súa posible condición de instrumento a favor dun mundo mellor, máis xusto e igualitario. Di o vello escritor referíndose á Literatura, ou máis concretamente á novela: “Si, é unha especie de indagación profunda a través da experiencia doutros”.

Esta “indagación profunda” supón que a persoa que le mantén unha relación dialéctica co autor e coa obra literaria, unha relación participativa na que o individuo recrea a historia no seu pensamento, identifícase cos protagonistas, xulga e sanciona os seus comportamentos, elabora hipóteses nas que se compromete persoalmente..., é dicir, interactúa afectivamente cos sucesos que se narran.

Todo isto vén a conto para tratar de explicar de qué maneira a Literatura pode servir como instrumento de reflexión sobre os pro-

blemas que afectan ós individuos e á humanidade, e tamén para a sensibilización persoal e toma de conciencia ante estes problemas. É ben sabido que moitas das situacións inxustas que afectan á sociedade e ós seres humanos en particular teñen fondas e interesadas raíces creadas a partir de prexuízos moi arraigados, lugares comúns que dificilmente se cuestionan e que actúan como un filtro que condiciona as relacións e os comportamentos. Tópicos sobre temas como a raza, o sexo, as conveniencias sociais, a inevitabilidade de certas situacións, o que está ben e o que está mal..., actúan eficazmente desde o inconsciente e impiden a visión crítica da realidade, facendo admitir como verdades universais o que non son máis que interesadas mentiras, tanto máis perigosas na medida en que colocan ó individuo nunha cómoda situación na que as comprometidas análises xa veñen feitas, contrastadas e avaladas socialmente. Se, por exemplo, damos por sentado e establecido que os xitanos son por natureza ladróns, sucios e indesexables, calquera actitude de segregación desta





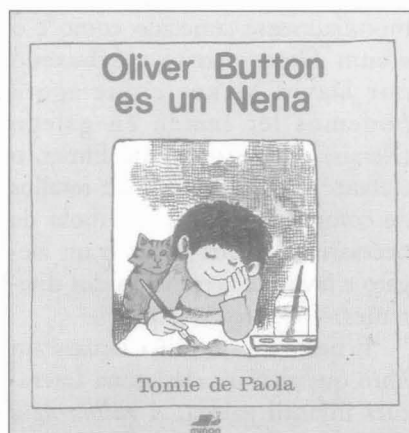
minoría pode parecer natural e a conciencia individual non se verá perturbada por situacións que tendan a perpetuar este “natural” estado de cousas.

É difícil loitar contra esta ideoloxía sustentada fundamentalmente na ignorancia o descoñecemento e a preguiza mental. Quizais a única maneira sexa substituír ignorancia por cultura, descoñecemento por interese, e preguiza mental por cuestionamento constante. Coñecer ó “outro”, empatizar con el, situarse nas súas circunstancias, ver o mundo a través dos seus ollos..., todo isto permite saír do inevitablemente pequeno mundo das experiencias individuais e acceder a unha realidade plural que mesmo poña en cuestión as “verdades categóricas” nas que tan comodamente estabamos instalados.

A Literatura pode aportar esa “experiencia de outros” da que fala Ayala. Experiencias que nunca viviríamos persoalmente, situacións afastadas de nós no tempo e no espacio, dilemas que posiblemente nunca teríamos que afrontar, xuízos que debemos emitir e que nos implican fondamente, vivencia de realidades das que non eramos conscientes porque estaban veladas polo prexuízo. Para ilustrar isto, veñen moi ben aquí as fermosas palabras do poeta Luís García Montero, tiradas do seu ensaio *Por qué no sirve para nada la poesía* (Hiperión, 1993): “A poesía é útil porque pode reconstruír esteticamente, é dicir, segundo as convencións do xénero as experiencias da nosa realidade, axudarnos a comprendelas, acompañarnos na búsqueda duns modos adecuados de formulación”.

Todo isto pode afirmarse da Literatura en xeral, sen distincións nin, por suposto, restriccións. Polo tanto, o que levamos dito pode aplicarse sen matiz de ningún tipo á Literatura infantil e xuvenil, pero, neste caso convén facer algunhas precisións.

Aínda que a maioría dos autores e autoras que escriben para nenos



non recoñecen á existencia dunha Literatura infantil específica, situada á marxe da Literatura en xeral, e con iso están insistindo no carácter único e universal da obra literaria, tamén é certo que, e isto non conleva menoscabo da calidade artística, o escribir para nenos supón que durante o proceso creativo hai de ter en conta as peculiaridades do receptor que está nun momento evolutivo, na súa psicoloxía e no dominio da linguaxe. E esta situación evolutiva inflúe tanto no tema como no seu tratamento. Como teremos ocasión de ver, na Literatura infantil non hai practicamente restriccións na temática se se consegue darlle o tratamento adecuado para cada idade, e, no que respecta á expresión, non hai dúbida de que acadar riqueza de estilo e calidade literaria mediante a sinxeleza da forma (que non do simplismo), é un dos difíciles retos da Literatura infantil.

Pero esta necesaria atención ó receptor, que é un ser en formación, conleva un dos principais perigos e defectos nos que pode caer, e por desgracia cae frecuentemente, a Literatura infantil. Este perigo é o de priorizar o contido “formativo” sobre os valores literarios e estéticos da obra. Unha das razóns de que isto suceda e que o neno lector é un destinatario “con adulto interposto”. Quen escribe é un adulto, e quen merca ou decide o que se vai mercar tamén o é. En moitos casos esta decisión dos adultos responde a intereses “extraliterarios”; utilízase para a selección

un criterio de “utilidade” no sentido máis ramplón do termo. Mantendo vixente o vello lema aquel de “Instruír deleitando” búscase nos libros para nenos contidos pedagóxicos, instructivos, moralizantes, exemplares..., como se realmente a lectura literaria tivese que xustificarse en función deste carácter formativo e non fora dabondo cos seus valores estéticos. E estes valores non están na “intencionalidade”, por moi boa que esta sexa, senón, e agora citamos a Harold Bloom no seu coñecido libro *El canon occidental* (Anagrama, 1995), ... “na súa forza estética, que se compón fundamentalmente da seguinte amalgama: dominio da linguaxe metafórica, orixinalidade, sabedoría e exuberancia na dicción”. E isto tamén é válido para a Literatura infantil e xuvenil, como non podería ser doutra maneira.

Por desgracia, moitos autores vense afectados por esta demanda de libros “instructivos” e subordinan os valores estéticos das súas obras á mensaxe moralizante, ou ó contido pedagóxico ou politicamente correcto das historias. E deste perigo non se libran mesmo grandes escritores e obras xa consideradas clásicas. O escritor e pensador Rafael Sánchez Ferlosio no interesante prólogo que escribiu para a edición feita por Alianza editorial (1972) de *Las Aventuras de Pinocho* de Carlo Collodi critica así a intencionalidade moralizante do autor: “¡Que fermoso libro tería sido este (supoñendo que fose lícito falar así, que non o é) se o autor tivese ousado deixar a soas a súa imaxinación, limpa doutra intención que non fose a propia de narrar, que é evocar e transmitir o acontecido, e se se atrevera a escribirlo non para os nenos, senón exclusivamente para si, o que equivale a dicir para calquera”.

Deste interesantísimo prólogo de R. Sánchez Ferlosio no que se fai unha moi lúcida reflexión sobre a Literatura Infantil, imos seguir extraendo ideas para completar e matizar as afirmacións anteriores.

Porque igual de perigoso que defender a Literatura moralizante sería situarse nun extremo oposto, nunha práctica bastante común, e negar a conveniencia de que a Literatura infantil reflecta na súa temática os conflitos morais do ser humano, converténdose nun mero divertimento intranscendente, cando, polo contrario, estes e non outros son os temas que nos conciernen e interesan a todos, os grandes temas da Literatura universal. Seguindo a liña argumentativa do autor citado, o problema está en non diferenciar ben o que é "tema" do que é "intencionalidade" entendendo esta como a pretensión de levar ós lectores a unha determinada convicción ou forma de conducta mediante a manipulación dos feitos por vontade do autor en aras da exemplaridade que se pretende. A esta intencionalidade manipuladora é á que nos referimos cando nos manifestamos en contra da Literatura moralizante.

Pero, por fortuna, existen numerosos exemplos de autores e libros que poden ser citados para ilustrar estas ideas que tentamos expoñer. Libros que, en primeiro lugar, son Literatura de calidade e que, ademais, ofrecen experiencias nas que facer unha "indagación profunda". A continuación imos referirnos a algúns destes libros que nos van permitir evidenciar unha afirmación que fixemos con anterioridade e que é a de que calquera temática pode ser tratada nun libro para nenos.

## Prelectores e primeiros lectores

Se empezamos polos prelectores e primeiros lectores para os que o formato máis axeitado é o de álbum con breve texto e numerosas ilustracións, atopámonos con que o tema máis frecuente é o relacionado coa propia identidade, co dereito a ser aceptado, de non sufrir rexeitamento ou marxinación por causa das peculiaridades e diferencias, e o deber que isto conleva de ser respectuoso e tolerante cos demais. E, como exemplo, un libro

mundialmente coñecido como é o álbum *Elmer*, escrito e debuxado por David McKee e que agora podemos ler tamén en galego (Xerais). O personaxe de Elmer, o elefante diferente, feito de retallos de cores, é tanto un símbolo da necesaria autoestima como un alegato a favor da aceptación dos diferentes.

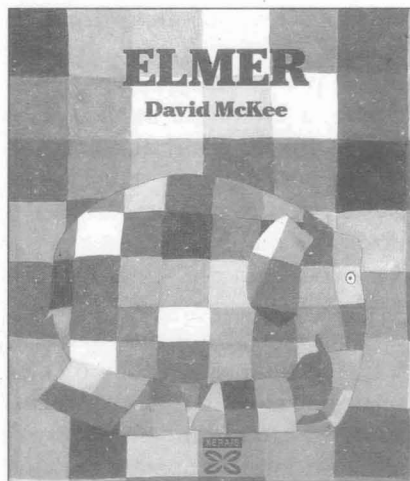
E nesta mesma liña situase un libro que xa é un clásico na Literatura infantil galega. *A galiña azul* de Carlos Casares, (Galaxia) é un fermoso exemplo de como se pode tratar para os nenos pequenos o tema do dereito a non sufrir persecución nin acoso por ser diferente ou por sustentar opinións contrarias ás do poder (non está de máis recordar que este libro foi publicado por primeira vez no ano 1968), e tamén de como ós abusos e ás inxustizas pódeseelles facer fronte coa unión e a solidariedade.

Outro libro paradigmático, tamén protagonizado por elefante, mellor dito, por elefanta, é o estupendo álbum *Rosa caramelo* (Lumen), que forma parte da colección *A favor de las niñas*, dirixida por Adela Turín. Magnífico de texto e de ilustracións, é unha defensa da non discriminación por cuestións de sexo, do dereito a recibir un trato e unha educación igualitarios, e unha denuncia da inxustiza que cometen os adultos cando conciben expectativas diferentes para nenos e nenas en función dos seus pretendidos roles sociais. Este

mesmo tema da discriminación por razón do sexo está tamén tratado pola escritora galega Lourdes Maceiras no seu libro *Rabibranca* (Edelvives), que ten como protagonista a unha pequena coella que debe demostrar que non somentes é linda e graciosa, senón que tamén ten un cerebro que funciona.

Moi interesante na súa temática e na maneira de tratala é o álbum escrito e debuxado por Tomie de Paula, *Oliver Button es un nena* (Miñón) que da maneira máis sinxela e eficaz aborda un problema cotián motivo de sufrimento para moitos nenos e nenas, como é o preestablecemento de roles sexistas que consagran determinados comportamentos e gustos como propios de nenos ou de nenas. Neste caso o pequeno Oliver enfróntase co disgusto dos seus pais e a burla manifesta dos seus compañeiros porque as súas afeccións non se adaptan a idea do que deben ser as preferencias dun neno, a quen se lle supón interesado por xogos competitivos e agresivos, pola contra, el prefire actividades dunha maior sensibilidade, desas que socialmente lles "corresponden" ás nenas. Como vemos, non é este un libro dirixido soamente ós nenos, moitos adultos poden atopar nel materia de reflexión.

Comentario a parte, polo controvertido do seu contido, merece o álbum *Juul* (Lóquez) do que son autores Gregie de Mayer e Koen Vanmechelen. O tema é, unha vez máis, o sufrimento producido polas burlas e vexacións das que frecuentemente son obxecto os rapaces por parte doutros nenos. A dureza do libro está na maneira como este tema se expón, xa que o personaxe protagonista, representado nas ilustracións por un boneco de madeira, reacciona violentamente contra si mesmo e vaise amputando partes do corpo nunha escalada de automutilación e mesmo de suicidio. A linguaxe empregada é totalmente directa e o único punto de distanciamento, se isto é posible, son as imaxes, foto-

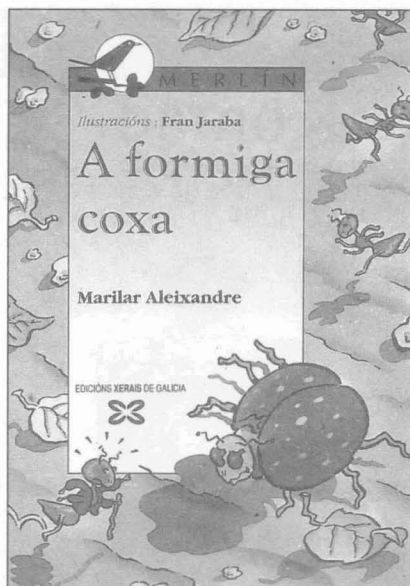


grafías de Juul, que, aínda que moi eficaces, non pretenden ser realistas. Creo que é un libro co que non se debe deixar sos ós nenos nesas idades nas que aínda non son capaces de facer unha segunda lectura captando o contido simbólico ou metafórico dos textos. Moi interesante para os adultos, e tamén para facer cos nenos lecturas comentadas.

## Lectores avanzados

Seres "diferentes" que sofren marxinación pola súa condición de individuos incómodos situados fóra dos restrinxidos patróns da normalidade, seguen protagonizando historias que se escriben para rapaces que xa dominan a lectura, nenos e nenas entre os oito e os doce anos ós que se denomina lectores autónomos. Moitos destes relatos empregan o recurso da fantasía e mesmo están protagonizados por animais que son utilizados de forma simbólica para mostrar criticamente actitudes, prexuízos e valores da sociedade dos humanos, sen descoidar o recurso do humor e da ternura. É o caso da peza teatral escrita por Cándido Pazó *O merlo branco* (Bruño), divertida e ó tempo conmovedora historia dun pequeno merlo rexeitado por todos porque tivo a desgracia de nacer diferente, de ser branco nunha sociedade de negros. Ou o relato de Marilar Aleixandre *A formiga coxa* (Xerais), no que a protagonista foxe do formigueiro despois de quedar coxa e de que as súas compañeiras empecen a considerala como un atranco e un problema; polo camiño vai coñecendo a outros seres que como ela non se axustan ós cánones establecidos: unha ra peluda, unha cobra chosca, un rato de biblioteca.

O tema da guerra e dos sufrimentos que provoca nas sociedades, e especialmente nos máis débiles, empeza xa nestas idades a ser materia literaria. Hai un libro absolutamente conmovedor, cheo de forza expresiva que se ve reforzada polas extraordinarias ilustra-



cións que acompañan ó breve texto, que é o escrito e debuxado por Roberto Innocenti *Rosa Blanca* (Lóguez), no que ós sufrimentos producidos pola guerra, neste caso os dos nenos internados nos campos de concentración da Segunda Guerra Mundial, opóñense os valores da solidariedade, mesmo ata situacións límite.

Moi fermoso e tamén relacionado con este tema é o libro de Marta Osorio *Jinetes en caballos de palo* (Miñón) que ten unha base histórica remontada ó século XVII, e narra a lenda do cabaliño de pao que figura no escudo da cidade alemana de Osnabrück. Alí se nos conta como os nenos e as nenas desta cidade decidiron tomar a iniciativa para forzar os acordos de paz ós que non eran capaces de chegar, despois de catro anos de conversacións, os altos dignatarios europeos reunidos en Osnabrück para poñer fin a unha guerra que xa duraba trinta anos. Ó acordo que finalmente se logrou gracias á intervención dos nenos, coñéceselle historicamente co nome de Paz de Westfalia (24 de outono de 1648).

Tamén relacionado coa guerra e cos problemas de todo tipo que padecen os povos que a sofren, está aparecendo na Literatura infantil un novo tipo de personaxe, que pode ser protagonista ou non das historias, pero que da pé para

reflexionar unha problemática de moita actualidade. Refírome á presenza nas nosas familias de nenos estranxeiros procedentes de sociedades en conflito que veñen pasar un tempo de vacacións. En libros de recente publicación catro autores galegos ofrecen mostras deste tema: *A serea do deserto* (Alfaguara-Obradoiro) de Xavier López Rodríguez, ten como personaxe a Tawala, unha nena sahariana que pasa uns meses acollida nunha familia galega, e a quen imos coñecendo a través dos sorprendidos ollos da pequena narradora da historia. Fina Casalderrey no seu libro *Unha raíña negra* (Edebé-Rodeira) fálanos da presenza na familia dun neno arxeliano. E finalmente, Xoán Babarro e Ana María Fernández presentan no seu libro *E un día chegou Miroslav* (Alfaguara-Obradoiro) a un neno bosníaco, o que lles permite introducir ós pequenos lectores na difícil situación que está a atravesar este povo.

Un delicado tema como é o dos nenos con discapacidades psíquicas, está recollido con extraordinaria sensibilidade por Helena Villar Janeiro nun dos relatos do seu libro *Contos do paxaro azul* (Sotelo Blanco), o titulado *Alba e os cisnes encantados*; nel a autora crea un ambiente que mestura a cotidianidade coa fantasía, e utiliza unha linguaxe moi fermosa e poética, tanto nas descripcións do entorno natural como nos breves diálogos dos personaxes; Alba, a protagonista, é a menor de catro irmáns e cando nace é recibida na familia como un don do ceo, pero pronto comprenden que ela é unha nena diferente. E esta mesma temática podemos atopala noutros libros de interese como son: *Un tiesto lleno de lápices* (Espasa-Calpe) de Juan Farias, *El calcetín del revés* (Bruño) de Lucía Mataix; *Haced sitio a mi hermano* (Noguer) de Juan Ignacio Herrera; *Senén* (SM) de José Luis Olaizola; *Benni no habla* (Alfaguara) de Peter Steimbach.

Tamén as discapacidades físicas e as enfermidades padecidas polos



nenos encontran o seu tratamento na temática dos libros que comentamos. Como mostra citamos algúns títulos: *Chepita* (Escuela Española) de Carmen Kurtz; *Andrés y el niño nuevo* (Espasa Calpe) de Nancy Carlson; *¿Por qué, Charlie Brown, por qué?* (Junior) Charles M. Schulz; *¿Qué más da!* (Noguer) de Helen Young; *La hija de la mañana* (SM) de Bárbara Concordan; *La pequeña Sofía y el Larguirucho Wapper* (Alfaguara) de E. Pelgrom; *Los cocodrilos del barrio* (Alfaguara) de Max Von der Grün; *Max, mi hermano* (Ediciones B) de S. Zeevaert.

Mención especial, polas súas características e pola súa calidade, merecen dous libros que imos tratar a continuación e que teñen en común tamén que ámbolos dous supuxeron un fito nas súas respectivas linguas literarias. É o caso dun dos máis fermosos libros da Literatura castelá para nenos, o escrito por Fernando Alonso e titulado *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos*. (Alfaguara), perfecto exemplo de como os grandes temas universais poden atopar un tratamento axeitado ós intereses e á capacidade comprensiva dos pequenos lectores. Os breves relatos deste libro, algúns protagonizados por humanos e outros por seres personificados, sêrvulle ó autor para abordar cuestións tales como o dereito á diferenza, á busca da felicidade, o valor da solidariedade e do traballo en común, os perigos da indiferencia ante actitudes tiránicas o de abuso de poder... Perfectas na súa estrutura, as pequenas historias conxugan fantasía, poesía, crítica social, e son un alegato a favor da tolerancia e do dereito a ser feliz sen renunciar á propia identidade.

O outro libro que mencionamos é o escrito pola alemá Ursula Wölfel, *Campos verdes, campos grises* (Lóguez). Editado por primeira vez na década dos 60 (e desgraciadamente aínda moi actual), a súa aparición supuxo a primeira incursión da Literatura infantil



nunha temática que ata entón non se consideraba axeitada para nenos. A propia autora di no prólogo que as historias das que trata o libro son certas e polo tanto resultan incómodas, "narran as dificultades que xorden da convivencia entre as persoas e de como esas dificultades son vividas polos nenos en moitos países (...) Estas historias amosan un mundo que non sempre é bo, pero que si pode ser cambiado". Efectivamente, dunha maneira sinxela e directa, sen artificios literarios nin nada que actúe como edulcorante, a autora mostra nas súas historias a nenos de distintos países e de distinta extracción social, que sofren situacións de inxustiza. Algunhas veces esta inxustiza é a grande inxustiza social motivada pola guerra, a pobreza, a explotación, as desigualdades sociais, o racismo..., pero outras veces é a inxustiza cotián das aparentemente pequenas cousas, que mesmo se manifesta no grupo familiar ou entre os propios nenos uns cos outros. A pesar dos anos transcorridos, o espírito que anima este libro segue moi vivo e é unha lectura recomendable para xente de tódalas idades.

Finalizamos o repaso a este tramo de idade coa mención de

dúas autoras europeas de moitísimo interese, tanto pola calidade e amenidade dos seus libros, pola oportunidade dos temas que abordan, como polo prestixio internacional que ambas acadaron para a literatura infantil. Falamos da austríaca Christine Nöstlinger, exemplo de compromiso por facer unha Literatura antiautoritaria e de crítica ós roles familiares tradicionalmente establecidos, como é o caso do seu libro *Konrad, el niño que salió de una lata de conservas* (Alfaguara), e da noruega María Gripe, moi interesada en tratar o tema do dereito dos nenos á súa propia identidade, dereito este que con frecuencia "topa coas" ben intencionadas" expectativas dos adultos, mesmo dos pais, e que aparece reflectido en libros como *O abrigo verde*, e *O rei e o cabeza de turco* (S.M.).

## Literatura xuvenil

A Literatura xuvenil, aquela que vai dirixida a rapaces e rapazas maiores de catorce anos, está tendo un importante despegue nos últimos anos, con moitos títulos publicados para estes lectores e un significativo aumento das coleccións específicas a eles dirixidas. En liñas xerais, a grande maioría dos relatos para estes xoves lectores inscríbense dentro dunha temática realista, dun, poderíamos dicir "realismo sucio", tendente a reflectir os problemas que na sociedade actual, fundamentalmente urbana ou en acelerada transición, teñen ós xoves como principais vítimas. A violencia, a marxinalidade, a perda de valores culturais, en moitas ocasións todo isto relacionado co escuro mundo da drogodependencia, son temas frecuentes nos libros que se escriben e editan para estas idades. Na Literatura galega destes últimos tempos atopamos diversas mostras desta temática que presenta ós xoves como vítimas dunha sociedade en profunda crise que, no caso de Galicia ten unhas peculiaridades propias,



como son o desarraigo producido pola emigración, a desaparición das formas de vida tradicionais do mundo rural, o crecemento moitas veces irracional de barriadas periféricas nas grandes urbes, xunto cos problemas do paro laboral e a xeralizada falta de expectativas. Outro dos rasgos que comparten a maioría destes relatos é o emprego por parte dos autores dunha linguaxe voluntariamente dura, con certas manifestacións do argot que caracteriza a maneira de falar das distintas tribus xuvenís, e tamén, como algo peculiar, podemos sinalar unha moi precisa localización espacio-temporal, con preferencia polas grandes cidades e tamén polas vilas en rápido crecemento. Algunhas novelas nas que aparecen estas características son as seguintes: *Anxos en tempos de chuvia* (Xerais) de Miguel Vázquez Freire, que presenta unha interesante estrutura narrativa e fai un retrato de diferentes tipos xuvenís da actualidade; *Flores negras* (Sotelo Blanco) de Rafael Lema, unha crúa visión desde dentro do desesperanzado mundo da drogodependencia que sitúa a súa acción na coruñesa Costa da Morte; *O prognóstico da lúa* (Alfaguara) de Marga del Val, que ten o seu marco en Vigo e tamén reflicte a problemática da drogadicción contada polos propios protagonistas; *Días de desterro* (Xerais) de Xavier López Rodríguez, desenvolve a súa acción na aldea á que chega o protagonista fuxindo dun pasado que o condena, e constrúe a trama mediante a técnica epistolar, ofrecendo un final aberto que é unha raiola de esperanza na dura realidade que se mostra; *Todo a cen* (Sotelo Blanco) de Jaureguizar, historia protagonizada por tres xoves que, desde distintos posicionamentos, rexeitan a realidade na que viven que non lles ofrece perspectivas, e inician unha fuxida a ningunha parte que terá para eles un final tráxico.

O chamado tradicionalmente "xénero negro" que coloca ós protagonistas en ambientes de marxi-

nalidade e delincuencia, nos que rexen unhas leis impostas polos que controlan o poder á sombra, tamén dá pé para facer unha crítica de situacións inxustas e para denunciar ós que exercen o abuso e a violencia. É o caso da novela de Xabier Puente Docampo *A chave das noces* (Vía Láctea), relato no que por primeira vez se aborda esta temática na literatura galega para xoves, que ten como protagonista a Mauro, un xoven detective que responde coas súas peculiaridades ós arquetipos do xénero. O ambiente é urbano, dunha cidade galega de porto de mar, e nel aparecen, a través das situacións e dos personaxes, moitos dos vicios e dos problemas que se padecen na actualidade: especulación, deterioro do entorno, abuso de poder, explotación do débil, maltrato ó emigrante, formas de vida marxinais e, sobre todo, a cómoda inmunidade que desde o poder disfrutan os responsables finais deste estado de cousas.

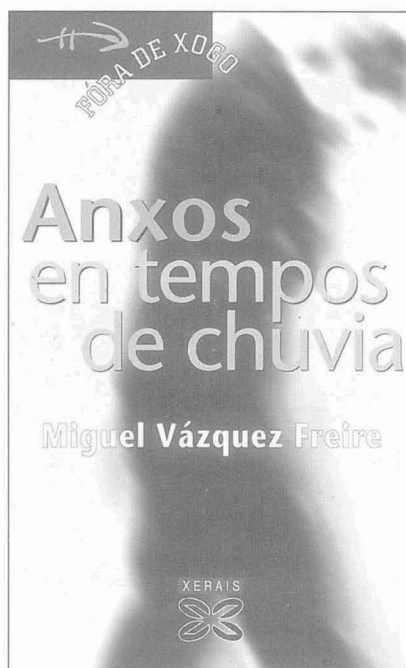
Tamén Suso de Toro introduce ós seus personaxes xuvenís no ambiente da delincuencia organizada na novela *Conta saldada* (Alfaguara), na que unha parella de rapaces teñen unha arriscada aventura cando deciden vingar o asasinato do pai da rapaza. Un aspecto

moi interesante deste relato é a descripción dos distintos ambientes dos que proceden os xoves protagonistas, por un lado a rapaza que forma parte dunha acomodada familia burguesa, e por outro o rapaz, membro dunha desestructurada familia que vive nun problemático barrio periférico da cidade.

O tema da guerra e as súas consecuencias tamén está ben representado na Literatura xuvenil. Un fermoso e sensible relato é o de Marina Mayoral *Tristes armas* (Xerais) no que se conta a historia de dúas irmáns galegas, fillas de perdedores da guerra civil española, que son enviadas a Rusia formando parte dos chamados "nenos da guerra", para o que todos pensaban entón que sería unha curta estancia e que, polas dramáticas circunstancias de todos coñecidas, converteuse nuha vida enteira lonxe da terra e da familia.

Outros autores que tamén se teñen ocupado do tema da guerra civil e da posguerra, e que ademais son uns dos máis interesantes escritores en lingua castelá, son Juan Farias, *Años difíciles* (Miñón), e Antonio Martínez Menchén, autor de *Fin de trayecto*, *El despertar de Tina* (Alfaguara).

Seguindo con este tema da guerra, moitos son os relatos de carácter autobiográfico nos que os seus autores contan experiencias persoais dos conflitos bélicos que lles tocou padecer na súa infancia. É o caso do impresionante relato de Joseph Joffo *Unha bolsa de canicas* (Cumio) que narra as peripecias de dous nenos xudeus que foxen a través dunha Francia ocupada polas tropas nazis; ou da escritora grega Alki Zei que conta na novela *El tigre en la vitrina* (Empuries-Paidós) os terribles efectos que para toda a familia tivo o golpe militar que no ano 1936 instaurou no seu país unha dictadura fascista. Tamén Judith Kerr narra en dous libros, *Cuando Hitler robó el conejo rosa*, e *En la batalla de Inglaterra* (Alfaguara) as dramáticas consecuencias que para ela e a súa familia, xudeus ale-



máns, tivo o acceso de Hitler ó poder. E outra autora, nesta ocasión holandesa, Johanna Reiss, mostra tamén en dous títulos, *La habitación de arriba*, e *El viaje de vuelta* (Espasa-Calpe) os seus problemas como membro dunha familia xudía cando no ano 1940 as tropas nazis invadiron o territorio holandés. A xa citada Christine Nöstliger tamén conta os seus recordos da guerra europea en dous libros editados por Alfaguara: *¡Vuela, abejorro!*, e *Dos semanas de mayo*.

Non directamente relacionado coa guerra pero si co seu xermolo, e tamén de carácter autobiográfico, é o interesante relato de Alfred Andersch, *O pai dun asasino*, (Galaxia) no que o autor conta unha experiencia de terrible humillación exercida contra a súa persoa, naquel momento un adolescente, polo trato despótico e prepotente dun dos seus profesores, o señor Himmeler, director de instituto e pai do que resultaría ser un dos principais artífices do xenocidio nazi.

Moi ben documentada historicamente, aínda que nesta ocasión non ten carácter autobiográfico, é a novela *Rapaces de Dublín* (SM), de Jean Claude Alain, que conta unha historia que transcorre en Irlanda a principios dos anos vinte na que se mostra a loita dos xoves por acadar a liberdade e a tan desexada República Libre de Irlanda.

Un tema que aparece con frecuencia é o relacionado con problemas de racismo e xenofobia. Dentro deste apartado compre salientar un fermoso e emotivo relato breve da autora María Victoria Moreno, o titulado *Pan con chocolate*, editado pola Xunta de Galicia na colección Lagarto Pintado e que forma parte do libro *Relatos para un tempo novo*. Trátase dunha historia de amor e amizade entre unha nena paia e un neno xitano; todo o relato ten forma epistolar, unha longa carta que a rapaza, Eva, escribe ó seu amigo Adonay, chea de anguria ó saber que se encontra entre os desaparecidos a causa dun temporal que arrasou o seu pobo-

do. Nesta carta, na que se pon de manifesto a sensibilidade da autora, Eva rememora todos os anos que pasaron xuntos desde que se coñeceron na escola, e a forte relación que xurdiu entre eles a pesar das diferencias.

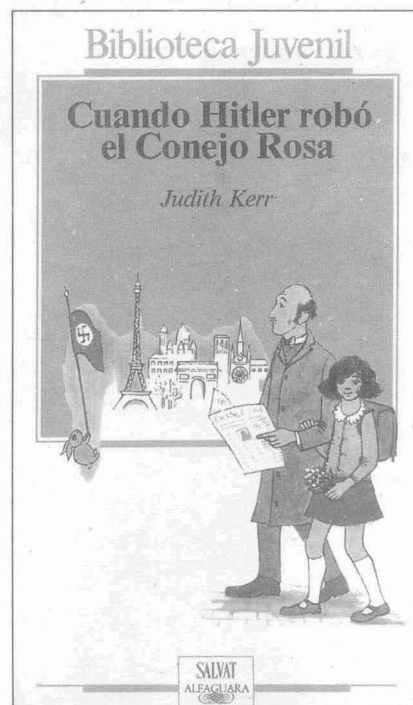
Outra historia de amor moi fermosamente contada, que lle serve á súa autora para reflectir con rigor un momento histórico e tamén os conflitos de raza e relixión, é *La Tierra del sol y la luna* (Espasa-Calpe) de Concha López Narváez, que se sitúa no século XVI en Granada e que mestura a trama de ficción con feitos reais, poñendo de manifesto as difíciles relacións entre os cristiáns e os musulmáns que vivían por aquel tempo en Al-Andalus. Os protagonistas, os xoves María e Hernando, representan dúas razas e dúas culturas, pero iso non impide que se profesen mutuamente cariño e fidelidade. Esta mesma autora, Concha López Narváez, retoma tema e ambiente histórico, nesta ocasión é o século XV, no libro *El tiempo y la promesa* (Bruño). A historia, que se desenvolve na cidade de Vitoria, ten como protagonistas a tres xoves, Juan, Isaac e Fernando, que son amigos aínda que profesan distin-

tas relixións, pero o sentimento de amizade que os une resulta máis forte que as diferencias relixiosas e que as leis inxustas.

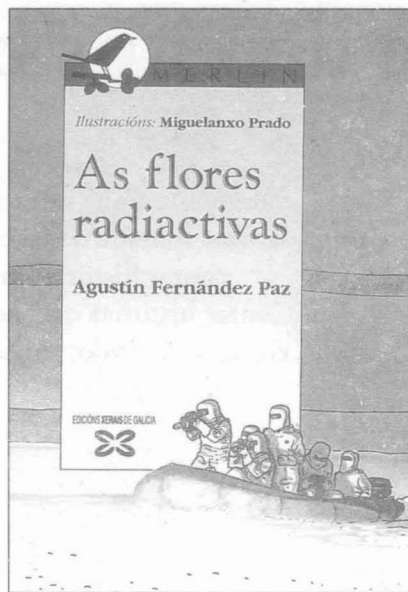
Pero, ademais das historias de temática realista como as que vimos comentando, tamén a fantasía dirixida ós xoves pode plasmarse en relatos que propicien a reflexión. As historias futuristas teñen unha longa tradición neste sentido, e con frecuencia son utilizadas polos autores para crear unhas circunstancias de ficción nas que se presenta unha sociedade futura produto de determinadas tendencias que máis ou menos patentes xa existen na actualidade. Poderíamos citar moi ilustres exemplos desto que dicimos e que están na mente de todos, sirvan como mostra dous clásicos do xénero como son *1984* de G. Orwell, e *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury.

Na Literatura galega para xoves hai na actualidade interesantes mostras deste tipo de relatos. Un deles é *A sombra cazadora* (Xerais) de Suso de Toro; neste libro o autor mostra o ambiente opresivo dunha inqueda sociedade futura na que vidas e vontades están totalmente controladas por un poder omnipresente que anula calquera intento de rebeldía, e na que non existe outra realidade fóra da aparencia creada por imaxes manipuladas e adormecedoras.

Outro libro moi interesante é o escrito por Agustín Fernández Paz, *O centro do labirinto* (Xerais). Tamén nesta ocasión a historia se sitúa nun futuro non moi lonxano, mediados do século XXI, e, a través dunha amena trama e dunha coitada estrutura na que alternan os distintos puntos de vista narrativos, o autor pretende chamar a atención dos lectores sobre os perigos ós que pode levar unha actitude pasiva, egoísta e mesmo complaciente, que permite a concentración de poder real e a perda de conciencia crítica respecto a problemas actuais como o crememento irracional dos países máis desenvolvidos a costa de agravar as diferencias mundiais e de



fomentar a marxinalidade; o deterioro irreversible do medio natural; a perda da capacidade de reflexión substituída por un cómodo adormecemento,... O autor fai un alegato a favor de manter viva a identidade dos pobos, de fomentar a tolerancia e de conservar e valorar a diversidade cultural como esencia da vida. Nunha fermosa imaxe literaria, que vén sendo a "mensaxe" da historia, o autor compara a humanidade cunha "colcha de trapos" na que a unidade faise xuntando as diferencias nunha estrutura común. Un dos atractivos da novela é a presentación dunha Galicia futura, con especial atención á cidade de Santiago de Compostela. A propósito deste autor, Agustín Fernández Paz, recordaremos que tamén é autor da novela *As flores radiactivas* (Xerais) de contido pacifista.



Moitos máis libros e autores poderíamos seguir citando para exemplificar o tema da Literatura e Os Dereitos Humanos, remitimos ós interesados e interesadas a diversos catálogos monográficos nos que se suministra abundante información ó respecto, como son o editado pola Fundación Germán Sánchez Rupérez, e o elaborado con motivo do 8º Salón do Libro Infantil e Xuvenil de A Coruña que precisamente tratou este tema de maneira preferente. En realidade o propio feito da lectura, a posibilidade de ler, co que isto implica tanto no referente a recibir unha formación que permita ter na lectura un instrumento sinxelo e eficaz de uso personal, como no que se refire ó acceso fácil e cómodo ós libros, forma parte dun inalienable dereito do individuo, o Dereito á Cultura.

## PREMIO MERLÍN 1998



### MEMORIAS DUN RAPOSO

Antonio Reigosa

PREMIO MERLÍN  
DE LITERATURA INFANTIL, 1998

Engaiolantes fábulas de raíz popular  
cun humor desbordante.

XERAIS



## Cómics e dereitos humanos

AGUSTÍN FERNÁNDEZ PAZ  
NOVA ESCOLA GALEGA

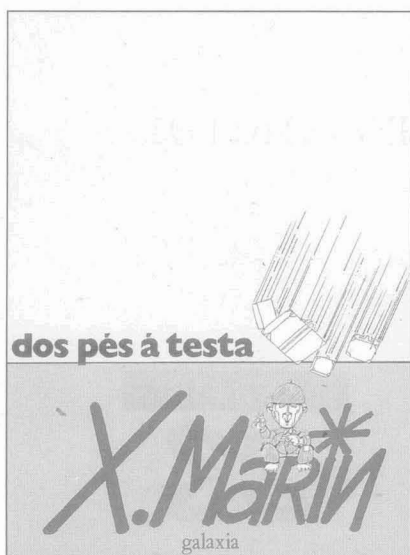
Proponse unha selección de títulos de cómic, de narrativa debuxada, con vontade de recuperar o que é a esencia deste medio: contar historias mediante unha linguaxe verbocómica.

Contar historias que, ademais de fascinar e entreter ofrezan unha visión do mundo, conteñan unha reflexión sobre as persoas e sobre o sentido da vida.

Moitas persoas poderían pensar, nun primeiro momento, que un apartado dedicado ós cómics non ten cabida nun monográfico coma este. A consideración social da banda deseñada é a dun medio onde atopamos produtos que ou ben explotan unha evasión aparentemente desideoloxizada (os cómics de humor, románticos ou de aventuras) ou ben se basean nuns contravalores (maniqueísmo, violencia, sexismo...) que van xusto no camiño contrario do que xenericamente entendemos como unha defensa dos dereitos humanos. Como moitos dos cómics ós que hoxe teñen acceso os rapaces e rapazas son auténticos subproductos, esa idea non fai máis que reforzarse na práctica. E acaba xulgándose un medio —o cómic— por uns produtos concretos —moitos dos cómics presentes nos quioscos— establecendo así unha inxusta xeneralización. Os adultos ven publicacións ateigadas de superheroes violentos, de heroínas que sufren continuos accesos de calor, de adolescentes xaponeses obsesionados pola roupa interior feminina, de animais antropomorfizados que repiten unha e outra vez as mesmas banalidades, e acaban por crer que eses son os únicos contidos que caben na narrativa debuxada.

A dictadura do mercado, esa dictadura que pretende pasar por invisible pero que, con man de ferro, condena uns produtos e potencia outros (non só no cómic; o cine, a televisión e a música sofren o mesmo mal), acaba impondo uns produtos feitos en serie, desprazando os cómics de interese a un mercado minoritario. Hoxe temos un panorama moito peor que o de hai uns anos, un panorama onde só parecen existir os produtos humorísticos, sexan españois (*Mortadelo, Superlópez...*) ou norteamericanos (todo o universo Disney), os cómics do cada vez máis amplo mundo dos superheroes (*Batman, Superman, Spiderman, Dare Devil, Os Catro Fantásticos* e un cada vez máis longo etcétera) e, con forza crecente, os variados produtos do manga xaponés, onde a solución violenta dos conflitos e unha fixación patolóxica pola roupa interior son as notas dominantes.

Cun panorama así, é doado entender que moitos pensen que os cómics só poderían valernos xusto para o contrario: para exemplificar, a través deles, os valores contrarios daqueles en que se fundamentan os dereitos humanos. E, sen embargo... Contra todas as circunstancias adversas, case sempre en edicións que non son doadas de atopar





—agás nas cidades onde exista unha librería especializada en banda deseñada—, existe outro tipo de cómic, un cómic con vontade de recuperar o que é a esencia do medio: contar historias mediante unha linguaxe verboicónica. Contar historias que, ademais de fascinar e entreter (como fai a literatura, como fai o cine), ofrezan unha visión do mundo, conteñan unha reflexión sobre as persoas e sobre o sentido da vida.

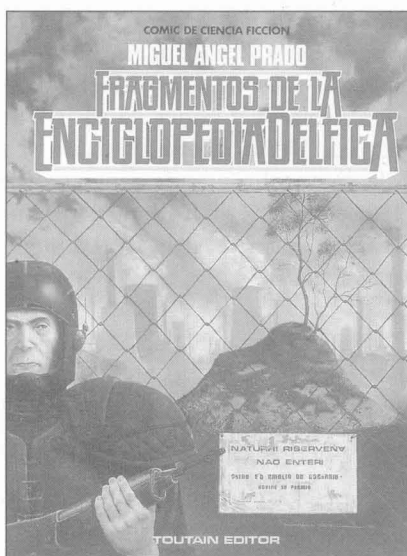
Este tipo de cómic case sempre o atopamos no formato de álbum, que é, ademais, o idóneo para formar unha comicteca, esa sección que non debera faltar na biblioteca xeral de ningún centro educativo. A escolma que aquí ofrecemos está pensada xustamente para unha sección así.

Trátase dunha selección moi restrinxida, onde só figuran aqueles álbumes que abordan explicitamente algún tema susceptible de servir como punto de partida para unha reflexión e un traballo sobre os dereitos humanos. É obvio que a selección podería ser moito maior, sobre todo se a ampliásemos a aqueles álbumes onde, na historia narrada, subxacen uns valores que afondan na dignidade da persoa. Pero é preferible centrarse só nuns poucos títulos; unha das vantaxes das seleccións curtas é que orientan de xeito máis claro a aquelas persoas que teñan só un coñecemento superficial do mundo do cómic. Pola contra, quen coñezan xa autores e obras salientables entenderán ben os límites fixados e, tanto ou máis ca min, saberán sobardar as fronteiras que deliberadamente me impuxen.

## Algúns álbumes de interese

Art Spiegelmann: *Maus*. Norma/Mario Muchnick

Se hai álbumes de cómics imprescindibles, con historias tan vivas que ninguén debera deixar de ler, un deles sería este, sen dúbida ningunha. Para comentalo, déixolles a palabra a Ignacio Vidal-Folch



e Ramón de España: “A versión gráfica máis contundente e emotiva do xenocidio xudeu a cargo dos nazis non está na película de Steven Spielberg *A lista de Schindler*, senón nun tebeo chamado *Maus*. Escribiuno e debuxouno o norteamericano Art Spiegelman entre 1973 e 1990, e a sociedade culta do seu país premiouno cun Pulitzer. (...) É unha obra autobiográfica na que o autor utiliza a odisea de seus pais para reflexionar sobre o destino dun pobo e a súa propia posición no mundo. (...) A historieta necesitá urxentemente máis libros como *Maus*”.

VV. AA.: *Los derechos humanos*. Ikusager Ediciones. VV. AA.: *Los derechos de la mujer*. Ikusager Ediciones. VV. AA.: *Los derechos del niño*. Ikusager Ediciones. VV. AA.: *Norte / Sur*. Ikusager Ediciones. VV. AA.: *Terra nostra*. Ikusager Ediciones.

Aínda que cada un destes cinco álbumes, aparecidos ó longo dos últimos trece anos (o primeiro é de 1985, o último, de 1998), merecería un comentario detallado, aquí nun único bloque por dúas razóns: porque todos eles forman parte do mesmo proxecto (a colección *Imágenes de la Historia*, que vai xa polos trinta títulos) e porque a concepción editorial é sempre a

mesma: cada álbum contén un conxunto de historias curtas sobre o tema elixido, feitas por un grupo de autores de renome. Isto fai que o contido de cada álbum sexa variado e desigual, tanto formal como tematicamente. Pero en todos os casos o conxunto é de alta calidade e, en ocasións, atopamos historias perfectas que, elas soas, xustifican xa a existencia do álbum. É o caso das aportacións de Miguelanxo Prado (“Esporas”, en *Terra nostra*; “Las rutas del agua”, en *Norte / Sur*), Alberto Breccia (“Dibujar o no”, en *Los derechos humanos*) ou Anni Goetzinger e Víctor Mora (“En una ciudad tan tranquila”, en *Los derechos humanos*), por citar só algunhas das historias que, entre un conxunto de tanta calidade, teñen unha intensidade tal que quedan gravadas con lume na nosa memoria.

Miguelanxo Prado: *Fragmentos de la enciclopedia delfica*. Norma Editorial. Miguelanxo Prado: *Stratos*. Norma Editorial. Miguelanxo Prado: *Crónicas incongruentes*. Norma Editorial. Miguelanxo Prado: *Páxinas crepusculares*. Deputación de A Coruña.

Se algo distingue a obra de Miguelanxo Prado, ademais da súa altísima calidade formal, é a preocupación ética —tanto no que se refire ós personaxes como á sociedade no seu conxunto— que subxace na práctica totalidade dos seus álbumes. De entre todos eles, seleccionamos aquí estes catro, moi diferentes entre si, pero que teñen en común un tratamento explícito dalgúnha faceta dos dereitos humanos.

*Fragmentos de la enciclopedia delfica* é, en palabras do autor, “un intento de fabular o futuro” a través dunha serie de historias encaidadas onde aborda moitos dos temas que seguen tendo unha actualidade innegable: as culturas minorizadas, a explotación da persoa, a necesidade de vivir en harmonía coa natureza...

*Stratos* é un álbum diferente, ácido, duro e sombrío, un feroz axuste de contas cos absurdos sobre os que hoxe se basea a nosa sociedade. Méndez Ferrín escribiu que “*Stratos* supón unha reflexión poética sobre a dexeneración do sistema capitalista, sobre os diversos absurdos a que conduce a acumulación”.

*Crónicas incongruentes*, pola contra, ofrece sete narracións caracterizadas polo enfoque irónico e humorístico, malia abordar tamén moitos dos serios problemas da sociedade actual (a violencia contra os nenos, o carácter alienante que ten a manipulación dos deportes, a violencia e a opresión presentes na vida cotiá...).

*Páxinas crepusculares* reúne un conxunto de historias curtas de variada procedencia. Algunhas delas (“Collage dunha renuncia” ou “Bis repetita”) xustifican por si soas a inclusión nesta pequena escolma.

Raymond Briggs: *Cuando el viento sopla*. Debate.

A historia que se nos conta neste cómic comeza un día antes de que se produza un ataque nuclear contra Gran Bretaña. Os Bloggs, un matrimonio de xubilados que viven nunha casaña dos arredores de Londres, deciden seguir fielmente as instrucións oficiais do goberno para o caso dun ataque nuclear. Os lectores imos asistindo, cun sorriso acedo, á inutilidade destes preparativos, ós enganos e contradicións que encerran as instrucións oficiais. Finalmente prodúcese o ataque, a bomba estoupa e, nun primeiro momento, os dous sobreviven. Pero pouco a pouco os efectos da explosión van acabando con eles, nunhas páxinas patéticas, ata chegar ó impresionante remate.

Velaquí un álbum feito abertamente ó servizo da causa pacifista, unha chamada de atención sobre os perigos do armamentismo e das posibilidades de autodestrución que hoxe seguen existindo. Ade-

mais, é un documento moi útil para realizar unha análise dos mecanismos de (des)información que emprega o poder na sociedade actual. Deste álbum, que no seu día tivo unha grande repercusión, fíxose posteriormente unha película de debuxos, bastante fiel á historia orixinal.

Pierre Christin / Enki Bilal: *La ciudad que nunca existió*. Norma Editorial. Pierre Christin / Enki Bilal: *El navío de piedra*. Norma Editorial. Pierre Christin / Enki Bilal: *Las falanges del orden negro*. Norma Editorial.

O guionista Pierre Christin e o debuxante Enki Bilal crearon, durante os anos oitenta, un conxunto de álbums de alta calidade. Desde a perspectiva que orienta esta selección, escollo os tres citados máis arriba. En calquera deles atopamos unha narración magnífica desde calquera punto de vista, sempre cun claro compromiso social. *La ciudad que nunca existió* ofrécenos unha historia que, a modo de parábola, aborda a explotación laboral propiciada polo sistema capitalista. *El navío de piedra* narra a loita dunha comunidade rural contra a especulación inmobiliaria. *Las falanges del orden negro* trata abertamente o tema do fascismo, a través dunha aventura complexa e apaixonante.

Carlos Giménez: *Paracuellos del Jarama*. Ediciones de la Torre. Carlos Giménez: *Barrio*. Ediciones de la Torre.

Estes dous álbums, de carácter autobiográfico, publicados nos anos posteriores a 1975, son dous documentos estremecedores (o primeiro, sobre todo, onde o autor rememora os seus anos como interno nun colexio para nenos pobres) que, cunha eficaz sobriedade narrativa, consiguen transcender os sucesos que contan e configurarse

como un alegato universal contra a opresión e a educación autoritaria.

Xaquín Marín: *Dos pés á testa*. Galaxia.

Pouco hai que dicir a estas alturas da obra de Xaquín Marín, un referente imprescindible na cultura galega deste último cuarto de século e, para o caso que nos ocupa, un dos pioneiros na creación dun cómic de expresión galega. Aínda que, por falta dunha industria cultural que permitise a súa continuidade no eido do cómic, tivo que orientar a súa creación cara ó humor gráfico, nunca o abandonou de todo. Neste álbum recopilatorio atopamos boas mostras da fonda ética que caracteriza a súa obra. Particularmente, eu destacaría as dúas series de tiras coñecidas como “Testa” e “Os Cen Pés”, que, malia empregar a vía do humor, constitúen unha estremecedora e aceda denuncia da opresión e da violencia institucional, con validez universal.

E ademais...

Ademais dos citados, existen moitos máis álbums que poderíamos englobar dentro dun tema tan amplo coma o dos dereitos humanos (ben porque estes aparecen como pano de fondo, ben porque desenvolven algún aspecto concreto que os toca directamente). Velaquí outros títulos de interese:

Yan / Edit: *Sati (Basil & George)*. Xerais. Paul Chadwick: *Concrete*. Norma Editorial. Hermann: *Sarajevo-Tango*. Planeta-De Agostini. Cosey: *Saigón-Hanoi*. Editorial Junior. Trillo / Altuna: *Charlie Moon*. Toutain Editor. Hugo Pratt: Corto Maltese: *Las célticas*. Hugo Pratt: Corto Maltese: *Bajo el signo de Capricornio*. Vittorio Giardino: *Jonas Fink. (La infancia / La adolescencia / La juventud)*. Norma Editorial. Alfonso Font: *Taxi (El laberinto del Dragón / Un crucero al infierno / La fosa del diablo)*. Norma Editorial.

¿HA-  
BERÁ  
UNHA

FORTE  
DESO-  
RIEN-  
TACIÓN

NA OR-  
GANIZA-  
CIÓN DA

O-  
RIEN-  
TA-  
CIÓN?



ANDRADE

## O teatro e a paz

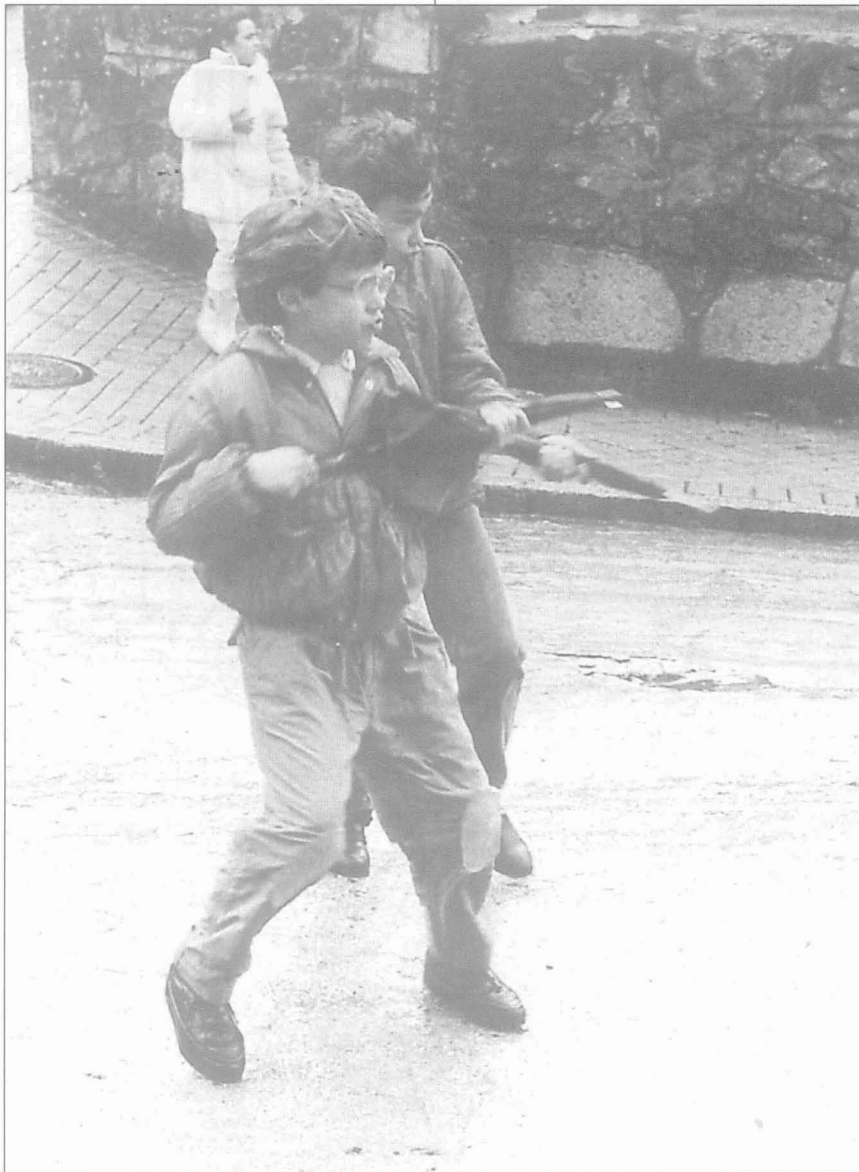
MANUEL F. VIEITES  
NOVA ESCOLA GALEGA

*Pero vós aprendede a enxergar e non só ollar:  
¡Ese monstro puido chegar a dirixir o mundo!  
Tedes que actuar en vez de tanto falar e falar.*

Bertolt Brecht<sup>1</sup>

Desde as primeiras pezas de Aristófanes, a literatura dramática e o espectáculo teatral constituíu unha escola para a cidadanía e na escea presentábanse exemplos do acontecer divino e humano que tiñan entre os seus obxectivos ensinar ó pobo normas e valores.

O autor analiza tamén as posibilidades da Expresión Dramática (Educación Infantil e Primaria) e da Expresión Teatral (Secundaria) na formación de cidadáns libres, solidarios e autónomos.



Entre os primeiros argumentos a favor da paz quizais teñamos que situar algunhas das pezas de Aristófanes, que foron representadas en Atenas nunha época na que a capital grega mantiña unha longa loita fratricida (a guerra do Peloponeso) coa veciña Esparta. Tanto *A paz*, presentada no ano 421 AC, como *Lisístrata*, estreada no 411 AC, recollen unha sorte de ideal libertario que podemos documentar en toda a obra dun dos primeiros autores que semella ter feito bandeira do pacifismo e, por suposto, do hedonismo, da festa e da utopía.

Como sinala o profesor Francisco Rodríguez Adrados no prólogo que precede a edición que dalgunhas pezas de Aristófanes, con traducción do propio Adrados, fixo a Edicións Cátedra<sup>2</sup>, o teatro grego, quer na traxedia quer na comedia, constituía unha escola para a cidade e na escena presentábanse exemplos do acontecer divino e humano que tiñan entre os seus obxectivos ensinar á cidadanía e ó pobo normas e valores. Por iso o teatro era organizado e pagado polo propio Estado.

Desde aquela, a literatura dramática e o espectáculo teatral xamais perderon ese carácter instrumental que se pon de manifesto

© Manuel G. Vicente





© Manuel G. Vicente

en moi diversos momentos da historia da humanidade, desde as comedias que os protestantes ideaban para ridiculizar a ortodoxia papista ata as primeiras experiencias desenvolvidas en Brasil por Augusto Boal e recollidas nun volume que se titula *Teatro do oprimido*<sup>3</sup>. Tanto na España franquista como na Alemaña nazi o teatro foi un instrumento que serviu para propagar os valores dos vencedores, pero tamén as Misións Pedagóxicas utilizaran o espectáculo teatral (Alejandro Casona e Rafael Dieste) para rachar co illamento social e intelectual no que vivían os sectores máis esquecidos e desatendidos daquela España que convertera a república na máis fermosa das utopías. En Galicia Antón Villar Ponte insistirá, desde as páxinas de *A Nosa Terra* e *El Correo Gallego*, respecto da importancia do teatro como instrumento para o espallamento do ideario e a conciencia galeguísta.

O teatro serviu para denunciar a guerra do Vietnam e para loitar contra a dictadura de Franco, pero tamén foi un eficaz instrumento na revolución stalinista. Unha e outra vez, as súas posibilidades instru-

mentais foron exploradas e explotadas pois a escena, nunha época na que os medios de comunicación de masas aínda non se converteran na poderosa maquinaria propagandística de hoxe en día, constituía un lugar privilexiado para o debate e o diálogo social ou para a máis sutil/simple manipulación. Con todo, habería que dicir que, na maioría dos casos nos que se converte en instrumento, as xentes de teatro, sendo elas mesmas perseguidas ou marxinais, asumiron a causa dos máis desfavorecidos e a defensa das moi diversas utopías que se teñen formulado co andar dos séculos. Ningunha creación cultural humana é boa ou mala en si mesma, pois somos nós, mulleres e homes, os que lle conferimos sentido e finalidade ós diversos procesos de expresión, creación ou comunicación. Por iso é tan importante insistir no rol determinante da educación e nas súas funcións e finalidades pois a máis sinxela actividade escolar pode levar implícita a semente da xenofobia ou da solidariedade.

E falando de escola, non podemos deixar de facer referencia ó rol que na construción da paz poden

desempeñar unha serie de disciplinas encadradas nō amplo marco das ensinanzas teatrais, disciplinas que malia estaren completamente marxinais e minorizadas xamais deixaron de posuír un enorme potencial educativo, quer como disciplinas académicas cunha proxección aínda por explorar na súa xusta medida, quer por ter fornecido procedementos, materiais ou actividades a moitas outras áreas, estean estas situadas na centralidade do currículo ou na transversalidade. Na actualidade tanto na Educación Ambiental ou na Educación para a Paz, como en moitas outras disciplinas, os procedementos de carácter dramático e teatral son utilizados de forma sistemática, aínda que non sempre se lle poida ou saiba tirar todo o partido debido a deficiencias evidentes na formación inicial dos educadores. Resulta verdadeiramente difícil atopar nos actuais currícula disciplinas que teñan formulados obxectivos tan relacionados co desenvolvemento de competencias comunicativas, sociais, éticas ou morais do individuo como a Expresión Dramática. Unha lectura polo miúdo do Bloque de Ensinan-

zas Artísticas (do 9º ó 12º) do Deseño Curricular Base da Ensinanza Primaria, dá conta da veracidade de canto afirmamos.

A Expresión Dramática (Educación Infantil e Primaria) e a Expresión Teatral (Secundaria) malia non estaren regularizadas na práctica educativa son dúas disciplinas que poden contribuír, por medio dos seus propios recursos didáctico-metodolóxicos (xogos protagonizados, dramatizacións, xogos de roles, improvisacións, escenificacións, creacións colectivas) a analizar, presentar, debater, explorar, sentir ou vivenciar as máis variadas situacións, conflitos, personaxes ou ideas e nese sentido, a Expresión Dramática e a Expresión Teatral poden converterse nunha escola de cidadanía, atenta á formación de cidadáns libres, solidarios e autónomos. Por outra banda a Expresión Dramática e a Expresión Teatral son, en si mesmas, pola súa propia natureza, portas abertas á transversalidade, á interdisciplinaria, á globalización xa que calquera dramatización que imaxinemos implicará a creación de mundos dramáticos e a posta en marcha das máis diversas estratexias, entre as que hai que considerar a resolución de problemas e dentro destes problemas podemos

imaxinar a máis ampla e diversa gamma. E non esquezamos que esas mesmas estratexias teñen moita utilidade á hora de asumir un dos máis importantes retos do ser humano: a comprensión, valoración e aceptación da alteridade, de calquera alteridade.

Deste xeito habería que salientar que se a lectura dunha peza dramática ou a asistencia a un espectáculo teatral poden constituír unha oportunidade para reflexionar a respecto da natureza humana, a práctica do teatro ou a formación integral a través das ensinanzas teatrais poden ofrecernos unha oportunidade singular de construír a paz, da mesma maneira que determinadas actividades e técnicas de carácter especificamente dramático-teatral teñen mostrado e demostrado as súas potencialidades terapéuticas. Quizais por iso é xa un lugar común a sensación de benestar, de relaxación e de paz interior que sentimos logo de participar nunha sesión de Expresión Dramática ou Expresión Teatral, despois dun xogo de roles ou dun simple ensaio, convenientemente planificados e dirixidos.

Velaí tantos camiños por explorar, tantas potencialidades e posibilidades por descubrir, tantas oportunidades para medrar, para ser. Por

iso, nesta altura resulta totalmente inxustificable que os alumnos e alumnas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bacharelato, Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, Maxisterio ou Educación Social se vexan privados dunha formación, nuns casos propedéutica e noutros non, que contribúa a potenciar e a desenvolver todas as súas competencias expresivas, creativas e comunicativas, que promova a asunción real de actitudes, valores e normas coas que construír un mundo no que a paz non sexa unha desculpa nin unha oportunidade ou un rito.

O teatro é un espello, unha fiestra desde a que contemplar e mesmo vivenciar moitos dos horrores que acoutan a nosa liberdade e o noso futuro. Por iso, foi un dos máis prezados instrumentos para denunciar a barbarie e pode ser un dos máis eficaces recursos para construír a paz. Como afirmaba Augusto Boal no volume precitado:

*Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de liberação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar.*



© Manuel G. Vicente

## Notas

<sup>(1)</sup>Bertolt Brecht (1998): *O parable ascenso de Arturo Ui*, Edicións Laiovento, Compostela, p. 151.

<sup>(2)</sup>Aristófanes (1987):, *Las avispas, La paz, Las aves, Lisístrata*, Ediciones Cátedra, Madrid.

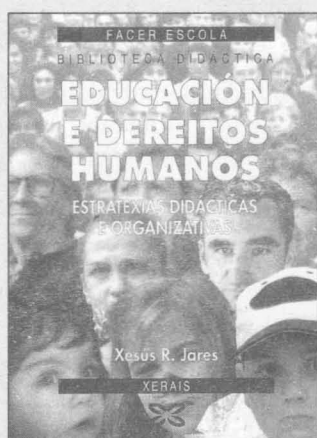
<sup>(3)</sup>Augusto Boal (1980): *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

# Educación e dereitos humanos

## Estratexias didácticas organizativas

XOSÉ RAMOS  
RODRÍGUEZ

JARES, XESUS R.  
(1998): *Educación e dereitos humanos. Estratexias didácticas e organizativas*. Xerais, Vigo.



O 50 aniversario da proclamación en París da Declaración Universal dos Dereitos Humanos, é tomado como disculpa, potente disculpa, para publicar este traballo sobre dereitos humanos e educación. Nestes casos atopamos libros máis ou menos intrascendentes que se fan apresuradamente para a celebración; pero non estamos neso, é un libro que pode vir moi para a ocasión, pero que a trascende con claridade.

Tennos afeitos o autor aos seus traballos sobre a educación para a paz e resulta de interese seguilo nesta incursión nun tema colateral pero diferente, no que vai deixar ver a continuidade da súa preocupación e compromiso cunha educación amarrada á vida e coa mirada posta na transformación social; e aportando a súa preocupación profesional pola organización escolar que aparecerá singularmente reflectida nun capítulo da obra.

A primeira reflexión no Capítulo I dedícase ao significado dos Dereitos Humanos, á súa universalidade (esa especie de constitución, incumplida como moitas, dun mundo globalizado) e moi especialmente á súa consideración como proceso no que se recollen esencialmente os dereitos individuais e políticos (denominados primeira xeneración dos Dereitos Humanos); os

dereitos sociais, económicos e culturais (segunda xeneración) e, sobre todo, ao debate en torno aos chamados dereitos da terceira xeneración, que non se recolleron ou o están pouco explicitamente: dereito de autodeterminación dos pobos, dereito ao desenvolvemento, dereitos das mulleres, dereito á paz e dereito a un medio ambiente san; incorporando o autor outro que non goza aínda do consenso dos anteriores: o dereito a unha morte digna, que estivo recentemente de actualidade en Galicia.

No capítulo II abórdase a contextualización dos Dereitos Humanos na educación dende unha perspectiva histórica e conceptual; pero o máis interesante para min resultou ser a relación dos principios didácticos que deben impregnar a introducción dos Dereitos Humanos na escola: o conectar coa vida e os problemas reais, o educar para actuar e non so para saber, o facer participar ao alumnado nas decisións educativas, o presentar o mundo como algo transformable, a presenza da afectividade, a coherencia fins-medios, etc. convértense en ideas transformadoras da práctica máis aló dunha autocomplacente incorporación informativa, pretendendo enganchar coa práctica, único mecanismo rendible neste longo e difícil camiño de transformación da educación.



Pero aínda é máis destacable e novidosa, a implicación organizativa que se fai no capítulo III. Di o autor que se un centro ten un compromiso cos Dereitos Humanos esto repercutirá na súa estrutura (mesmo aporta propostas concretas), na forma de tomar as decisións, na forma de encarar os conflitos, na formulación intencional do centro (o PEC), etc. Debemos saudar que cando se traballa sobre educación se introduzan os aspectos organizativos como parte fundamental da mesma, e non se releguen ou esquezan; pois estamos así

reforzando a idea da educación como un traballo dun colectivo organizado e non dunha suma de individualidades, difícil ou esporadicamente conectadas.

Tamén aparecen propostas concretas para introducir no currículo os Dereitos Humanos sen quedarnos nos tópicos: O capítulo IV adícase ás propostas didácticas divididas en: globais para o centro, de aula e de área (formulando alternativas concretas como as que tanto éxito tiveran nas "caixas vermellas" editadas polo MEC e nas que participou o autor). No capítulo V

aparece unha proposta globalizada extractada dunha experiencia directa de aula do autor e na que se presentan actividades descritas minuciosamente.

Para rematar faise un percorrido no capítulo VI polos recursos e materiais, aportando un utilísimo listado de enderezos, mesmo co seu correo electrónico.

Interesante traballo e imprescindible nos centros, porque combina a riqueza da reflexión socioeducativa coas propostas didácticas, tan necesarias estas para a práctica diaria. Ensina, en fin, o problema e aporta solucións.

NARRATIVA

Manuel Rivas

## *O lapis do carpinteiro*

á venda en tódalas librerías

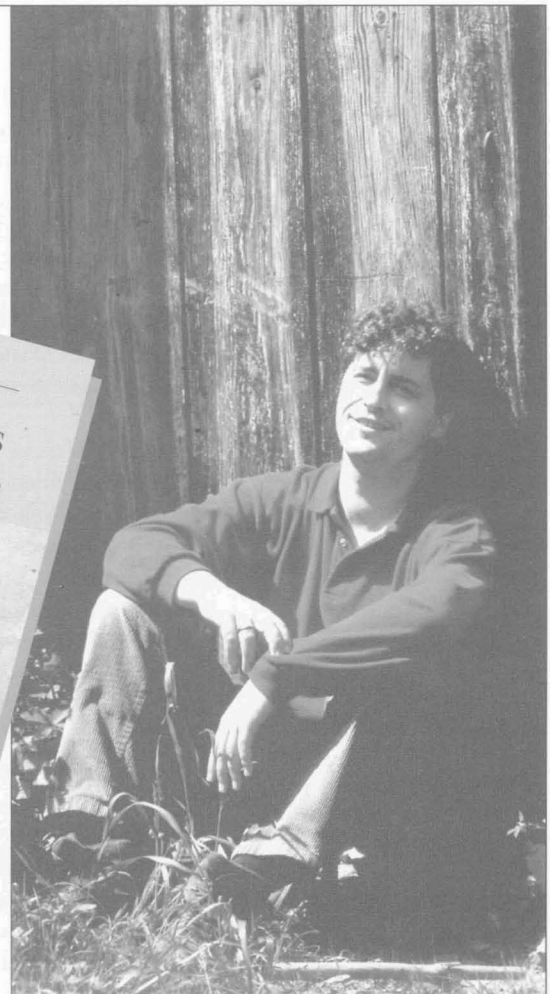
10ª edición:  
46.000 exemplares

**Galicia, 1936:**  
*cando todo se derrubaba,*  
*protexeunos o amor.*

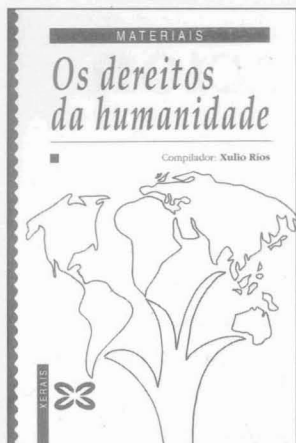
O lapis do carpinteiro,  
*unha grande historia*  
*de amor, melancolía*  
*e liberdade.*



XERAIS





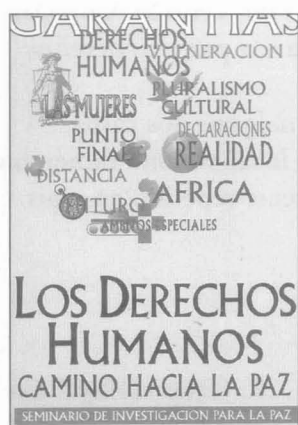


RÍOS, Xulio (1998): *Os dereitos da humanidade*. Xerais, Vigo.

Nesta nova publicación de Xulio Ríos, que dá continuación a unha anterior sobre os textos fundamentais das Nacións Unidas, abórdanse as declaracións referentes aos chamados dereitos da terceira xeración ou dereitos de solidariedade: o dereito ao desenvolvemento, o dereito á paz, o dereito ao medio ambiente sán, o dereito a beneficiarse do patrimonio común da humanidade e o dereito á asistencia sanitaria. Des-

pois dunha breve introducción sobre os mesmos, recoíllense os instrumentos internacionais relativos a cada un dos dereitos enunciados: Declaración sobre o dereito ao desenvolvemento (Resolución 41/128 do 4 de decembro de 1986); Declaración sobre os dereitos dos pobos á paz (Resolución 39/11 do 12/11/84); Declaración da Conferencia das Nacións Unidas sobre o medio ambiente (Estocolmo, 16/6/72) ou a Declaración de Río da Conferencia das Nacións

Unidas sobre medio ambiente e desenvolvemento (Río de Janeiro, 14/6/92); Convención sobre a protección do patrimonio mundial, cultural e natural (París, 17-21 de novembro, 1972); a Resolución 688 de 5 de abril de 1991 do Consello de seguridade das Nacións Unidas sobre o Dereito á asistencia sanitaria, entre outras. En definitiva unha obra de apoio que facilita en galego a documentación internacional referida a este tipo de dereitos.



VARIOS (1997): *Los derechos humanos camino hacia la paz*. Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz.

Autores e autoras do Seminario de Investigación para la Paz de Zaragoza, quen recentemente cumpriu os quince anos de funcionamento, diversos autores reflexionan sobre diferentes dimensións dos dereitos humanos. Así, os títulos baixo os que se agrupan os diferentes ensaios son: "Internacionalización, garantías y futuro de los derechos humanos", que integra dous traballos, un de Victoria Abellán sobre "Internacionalización del concepto y de los contenidos de los derechos humanos" e outro de Angel G. Chueca, titulado "Mecanismos internacionales de protección de los derechos humanos". O segundo capítulo títulase "Derechos humanos y pluralismo cultural: ¿Universales u occidentales?", no que se inclúen dous suxestivos ensaios; o primeiro de Xabier Etxeberría, "Los derechos humanos: uni-

versalidad tensionada de particularidad", e outro de M. Kabunda Badi, "Los derechos humanos vistos desde África". Cecais sexa, pola súa actualidade e a realidade do Estado español, un dos capítulos con máis interese. Nos mesmos abórdase fundamentalmente a aparente contradicción entre universalismo e nacionalismo. Como afirma X. Etxeberría, trátase de articular o universal dos dereitos humanos coas diferencias culturais, que lonxe de ser un obstáculo son unha riqueza, pero tamén para "atopar ese punto no que se faga xustiza, á vez, ao particular que merece respecto e aos oprimidos polo particular que reclaman xustiza". Neste último senso é clarividente o ensaio do africano M. Kabunda cando denuncia a defensa de certas especificidades locais que só buscan "someter ás masas".

O terceiro capítulo, "Vulneración de los dere-

chos humanos ¿y punto final?, inclúe dous traballos, "Verdad, justicia, perdón" de José M<sup>a</sup> Tojeira e "El problema de la impunidad en las transiciones a la luz de la sociología militar", de Prudencio García. O cuarto, "La distancia entre declaraciones y realidad", inclúe tres traballos sobre a situación dos dereitos humanos no mundo, en España e en Aragón, respectivamente. O quinto, "Derechos humanos y grupos vulnerables: mujeres", integra dous interesantes traballos sobre a relación xénero e dereitos humanos e a feminización dos dereitos humanos, escritos por Carmen Magallón e Carmen de la Cruz. O sexto e último, "Derechos humanos en ámbitos especiales", onde se abordan os dereitos humanos nas forzas armadas, en caso de conflito armado e, en terceiro lugar, os dereitos humanos na igrexa.

# Hai que ler... sobre educación e dereitos humanos

XESÚS RODRÍGUEZ JARES  
NOVA ESCOLA GALEGA

Os materiais curriculares constitúen un recurso fundamental no proceso de ensino-aprendizaxe, máxime nun tipo de educación como a que nos ocupa que non conta cunha forte tradición. Como calquera outro elemento da intervención didáctica necesitan da súa planificación, selección e ás veces elaboración. Non podemos esquecer que a través deles vehiculamos en moitas ocasións todo ou parte do proceso educativo.

Como é propio desta sección, aquí só queremos mostrar os materiais básicos en cada un dos apartados en que a dividimos. Trátase por tanto dun conxunto de materiais seleccionados que serán de grande utilidade para a súa utilización en clases e que deberían formar parte de todas as bibliotecas dos centros. Con eles facilitamos a concreción dunha educación para a paz e os dereitos humanos.

Dada a dificultade de atopalos, polo menos nalgúns dos casos, incluímos todos os datos precisos para a súa localización. Tamén hai que ter en conta, que algún deles pode aparecer repetido en máis dun apartado debido as súas temáticas.

## 1. Libros sobre dereitos humanos

AMNISTÍA INTERNACIONAL (1998): *Informe 1998. Un año de promesas rotas*. Madrid, Amnistía Internacional.

AUTORES VARIOS (1992): *Los derechos humanos*. Madrid, Tecnos.

AUTORES VARIOS (1997): *Los derechos humanos, camino hacia la paz*. Zaragoza, Seminario de Investigación para la paz. Gobierno de Aragón.

BOBBIO, N. (1991): *El tiempo de los derechos*. Madrid, Sistema.

CASSESE, A. (1993): *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo*. Barcelona, Ariel.

DE LUCAS, J. (1994): *El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*. Madrid, Temas de hoy.

JARES, X.R. (Cdor.) (1996): *Construir a paz. Cultura para a paz*. Vigo, Xerais. (Especialmente os Capítulos I e II).

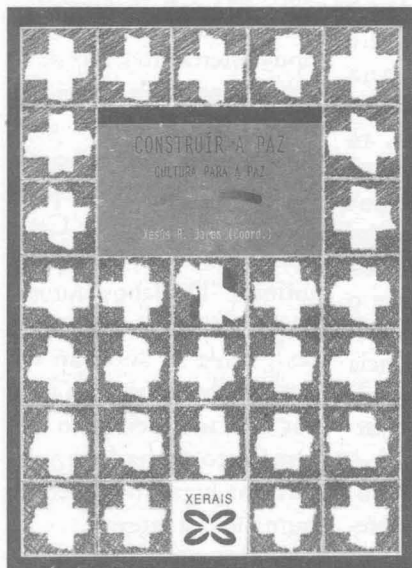
## 2. Publicacións sobre educación para os dereitos humanos

AMNISTÍA INTERNACIONAL (1998): *Educación en derechos humanos*. Madrid, La Catarata.

AUTORES VARIOS (1988): "Educación y derechos humanos". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 164, pp. 5-26.

AUTORES VARIOS (1993): "Os contidos transversais". *Revista Galega de Educación*, nº 18, outubro, pp.7-39.

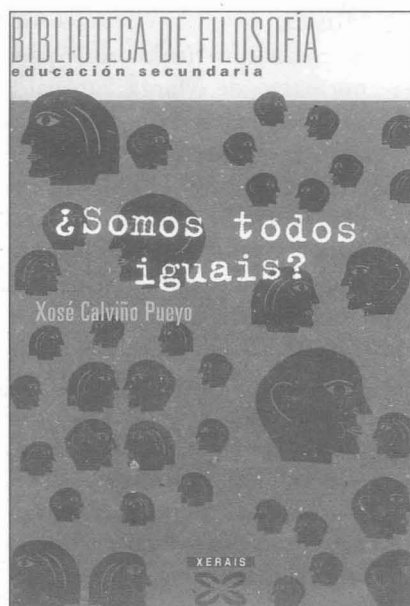
AUTORES VARIOS (1999): "Educación e dereitos humanos". *Revista Galega de Educación*, nº 33, Monográfico, maio.



- JARES, X.R. (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular
- JARES, X.R. (Cdor.) (1996): *Construir a paz. Cultura para a paz*. Vigo, Xerais (Especialmente o Capítulo III e a parte literaria e gráfica).
- JARES, X.R. (1998): *Educación e dereitos humanos. Estratexias didácticas e organizativas*. Vigo, Xerais. (Edición en castelán en 1999 na edit. Popular de Madrid).
- MANS UNIDAS (1990): *Fagamos un só mundo*. Xunta de Galicia, Santiago.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ-APDH (1990): *Educar para la paz. Una proposta posible*. APDH-CIP, Madrid. (2ª edición en 1994, Madrid, La Catarata).
- TUVILLA, J. (1990): *Educar en los derechos humanos*, Madrid, CCS, 1993).
- TUVILLA, José (1998): *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- UNESCO (1969): *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos*. París, Unesco

### 3. Unidades didácticas

- ADARRA (1990): *Centros de interés específicos con niños y niñas gitanos*. Bilbao, Adarra.
- CALVIÑO PUEYO, X. (1994): *¿Somos todos iguais?* Vigo, Xerais.
- CAMPOS SANTÁS, P. E OUTRAS: *Educar na igualdade*. Santiago, Concello de Santiago, Dto. de Educación.
- CURRAIS, X. e PÉREZ, M. (1995): *Feminino e masculino* (catro cadernos). Vigo, Xerais
- GRUPO MARÍA CASTAÑA (1997): *As mulleres na historia*. Vigo, Xerais.
- MANS UNIDAS (1992): *Fagamos un só mundo*. Mans Unidas, Madrid.
- OLIVEIRA, M. (1994): *Eros: materiais para pensar o amor*. Vigo, Xerais.



COORDINADORA GESTO POR LA PAZ (1997): *Carpeta didáctica Educarnos en la tolerancia*. Bilbao, Coordinadora Gesto por la paz de Euskal Herria.

SAÉZ, P. (1995): *El sur en el aula*. Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz-Centro Pignatelli.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH (1988): *Para chicos-as. Unidad didáctica sistema sexo-género*. APDH, Madrid. (2ª edición na editorial La Catarata).

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH (1989): *Unidad didáctica Derechos Humanos*. Madrid, APDH. (2ª edición na editorial La Catarata).

SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA A PAZ (1996): *En son de paz. Propostas didácticas para as aulas*. Muros, Toxosoutos.

VÁZQUEZ FREIRE, M. (1996): *Mandar, obedecer, rebelarse*. Vigo, Xerais.

### 4. Libros sobre dinámicas

**de grupo e xogos cooperativos**  
BERISTAIN, C. e CASCÓN, P. (1986): *La alternativa del juego I*. Torrelavega, Edic. de los autores.

HOSTIE, R. (1979): *Técnicas de dinámica de grupo*. Madrid, ICCE.

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

JARES, X.R. (1992): *El placer de jugar juntos*. Madrid, CCS.

LOBATO, C. e MEDINA, R. (1986): *Técnicas de animación para grupos de preadolescentes*. Bilbao, Adarra.

ORLICK, T. (1987): *Juegos y deportes cooperativos*. Popular, Madrid.

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

PALACIOS AGUILAR, J. e OUTROS (1996): *Xogos cooperativos e actividades infantís*. Santiago de Compostela, Lea.

PALLARÉS, M. (1982): *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid, ICCE.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ-APDH (1990): *La alternativa del juego II*. Madrid, APDH. (2ª edición na editorial La Catarata).

WOLSK, D. (1975): *Un método pedagógico centrado en la experiencia. Ejercicios de percepción, comunicación y acción*. París, Unesco.

### 5. Revistas de interés ligadas á paz e os dereitos humanos:

*En Pie de Paz*. Revista trimestral con temática ecopacifista. Contacto: Gran de Gracia, 126-130, pral. 08012 Barcelona. Tfno. 93. 217.95.27. Fax: 93. 416.10.26

*Cuadernos Bakeaz*. Son cadernos monográficos de carácter bimestral. Contacto en "Direccións de interés".

*Novapaz*. Boletín informativo do grupo EDUCADORES POLA PAZ. Reseñas das novidades bibliográficas; novas; etc. Contacto en "Direccións de interés".

*O Correo da Unesco*. Publicación informativa da UNESCO. Contacto: Comisión española

da UNESCO. Paseo de Juan XXIII, 5. 28040 MADRID. Tfno. 91. 533.96.39. Fax: 93.535.14.33

*Papeles de Cuestiones Internacionales*. Revista que edita o CIP. Contacto en "Direccións de interese".

## 6. Vídeos e películas

Ademais dos títulos reseñados no artigo de Miguel Vázquez, poden atoparse máis referencias nas seguintes publicacións ou organizacións:

AMNISTÍA INTERNACIONAL. Teñen varios vídeos sobre os dereitos humanos, a pena de morte e accións da organización. Para contactar ver direccións de interese.

AUDIOVISUALES ECOE. Elaboraron varios vídeos e diaporamas sobre temáticas ligadas á paz e aos dereitos humanos. Para contactar ver direccións de interese.

COORDINADORA DE ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES PARA EL DESARROLLO (1988): *Catálogo de materiales de educación para el desarrollo*. Madrid, Ed. dos autores.

INTERMÓN. ONG de axuda ao Terceiro Mundo. Teñen varios vídeos sobre as relacións Norte-Sur, intercambio desigual, accións solidarias, etc. Para contactar ver direccións de interese.

JARES, X.R. (1998): *Educación e dereitos humanos. Estratexias didácticas e organizativas*. Vigo, Xerais. (Edición en castelán en 1999 na edit. Popular de Madrid).

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ-APDH (1990): *Educación para la paz. Una propuesta posible*. APDH-CIP, Madrid. (2ª edición en 1994, Madrid, La Catarata). Nas páxinas 129-133 recollen un listado de medios audiovisuais.

## 7. Música

Ademais dos títulos reseñados no artigo de Marga Sampaio, poden atoparse máis referencias nas seguintes publicacións:

CASTAÑÓN, J.Mª. (1990): "Apéndice musical". En JARES, X.R.: *Educación para la paz*. Xixón, Fundación Municipal de Cultura, Concello de Xixón, pp.69-73.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ-APDH (1990): *Educación para la paz. Una propuesta posible*. APDH-CIP, Madrid. (2ª edición en 1994, Madrid, La Catarata). Nas páxinas 134-138 recollen un listado de cancións.

## 8. Literatura infantil e xuvenil

Ademais dos títulos reseñados no artigo de Mª Xesús Fernández, poden atoparse máis referencias nas seguintes publicacións:

ASOCIACION ESPAÑOLA DE AMIGOS DEL IBBY (1985): *Libros para la paz*. Madrid, A.E. de Amigos del IBBY.

AUTORES VARIOS (1997): "Monográfico: La diversidad cultural y la literatura infantil". *Boletín del centro de documentación*, nº 13, 1º semestre.

FERNÁNDEZ, Mª X. (1999): "Literatura infantil-xuvenil e dereitos humanos". *Revista Galega de Educación*, nº 33.

FERNÁNDEZ PAZ, A. (1999): "Cómics e dereitos humanos". *Revista Galega de Educación*, nº 33.

BIBLIOTECA NOVA 33 (1994): *A literatura da convivencia. Guía de lectura*. Santiago, Biblioteca Nova 33, Fundación Caixagalicia.

CALVO CUESTA, R, e OUTROS (1996): *Materiales para una educación antirracista*. Madrid, Talasa, pp. 61-128.

CLIJ (1991): "Libros para la paz". *Cuadernos de Literatura Infantil y juvenil*, nº 34, decembro.

CENTRO INTERNACIONAL DEL LIBRO INFANTIL Y

JUVENIL (1995): *Libros para la tolerancia. Selección bibliográfica*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

## 9. Publicacións sobre dereitos humanos que poden ser utilizados directamente polo alumnado

AMNISTÍA INTERNACIONAL (1985): *La Declaración Universal de Derechos Humanos ilustrada por dibujantes españoles*. Madrid, Amnistía Internacional.

AMNISTÍA INTERNACIONAL (1994): *Rompamos el silencio. Violaciones de derechos humanos basadas en la orientación sexual*. Madrid, EDAI.

AMNISTÍA INTERNACIONAL (1995): *Los derechos humanos, un derecho de la mujer*. Madrid, EDAI.

AMNISTÍA INTERNACIONAL (1998): *Informe 1998. Un año de promesas rotas*. Madrid, Amnistía Internacional.

AMNISTÍA INTERNACIONAL (1998): *La mutilación genital femenina y los derechos humanos*. Madrid, EDAI.

APDH (1986): *Derechos de los jóvenes y menores*. Madrid, Asociación Pro Derechos Humanos.

AUTORES VARIOS (1992): *Los derechos humanos*. 4 vols. Vitoria-Gasteiz, Ikusager ediciones.

BARREIRO, C. (1981): *Derechos humanos. Declaraciones solemnes, continuas violaciones*. Barcelona, Salvat

BELTRÁN, J. e ROIG, A. (1987): *Guía de los derechos humanos*. Madrid, Alhambra

BIRCH, B. (1987): *Discriminación racial*. Barcelona, Molino.

BRONSON, M. (1993): *Amnistía Internacional*. Zaragoza, Edelvives.

BROWN, P. (1994): *Greenpeace*. Zaragoza, Edelvives.

CENTRO DE DERECHOS HUMANOS: *Folletos informativos sobre los derechos humanos*. Xenebra, Centro de Derechos



# LIBROS

- Humanos, Oficina das Nacións Unidas en Xenebra (van publicados máis de vinte títulos. Son de distribución gratuita. Ver direccións de interese).
- EQUIPO ALOCLARO (1980): *Los derechos humanos a lo claro*. Madrid, Popular.
- FONT, S. e ORDAS, N. (1988): *Historia ilustrada de los derechos humanos*. Madrid, Territorio.
- GOULDS, Sh. (1986): *La discriminación de la mujer*. Barcelona, Molino.
- LEVIN, L. (1981): *Los derechos humanos. Preguntas y respuestas*. París, Unesco. (Existe unha versión reducida en folleto e sen os debuxos de Plantu, editado polas Nacións Unidas en 1987)
- MALGESINI, G. e GIMÉNEZ, C. (1997): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, La cueva del oso.
- POLLARD, M. (1994): *Naciones Unidas*. Zaragoza, Edelvives.
- RÍOS, X. (Comp.) (1995): *Nacións Unidas. Textos fundamentais*. Vigo, Xerais.
- RÍOS, X. (Comp.) (1998): *Os dereitos da humanidade*. Vigo, Xerais.
- TRIER, J. (1994): *Alto Comisionado de Naciones Unidas para Refugiados*. Zaragoza, Edelvives.
- UNICEF (1978): *El libro de los derechos del niño*. León, Nebrija, Unicef.
- UNICEF (1996): *Estado mundial de la infancia 1996*. Xenebra, Unicef.

## Enderezos útiles sobre dereitos humanos

- ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados).  
C/ Gravina, 13-1ª izqda.  
28004 MADRID.  
Tfnos. 91.523.37.44 e 91.523.18.66  
Fax. 91.523.38.64
- AIPAZ (Asociación española de Investigación para la Paz)  
Rector López Argüeta, s/n  
18071 GRANADA  
Tfno./Fax: 958.24 41 42  
Correo electrónico: aipaz@platon.ugr.es
- AMNISTÍA INTERNACIONAL  
- R. Velázquez Moreno, 9-1º 36201 VIGO  
Tfno./Fax: 986. 22.55.52.  
- C/Barquillo, 17-6º B  
28004 MADRID  
Tfno. 91.310.12.77  
Fax: 91.319.53.34. Ediciones AI:  
<http://www.edai.org>
- APDH (Asociación Pro Derechos Humanos)  
C/ Ortega y Gasset, 77-2º  
A 28006 MADRID  
Tfnos. 91.402.32.04 e 91.402.23.12  
Fax: 91.402.84.99  
Correo electrónico: apdh@cibeles.com
- AUDIOVISUALES ECOE  
C/ Javier de Miguel, 92-1.  
Posterior local 3. 28018 MADRID  
Tfno. 91. 477.13.42
- BAKEAZ  
Avda. Zuberoa, 43-bajo  
48012 BILBAO  
Tfno. 94.421.37.19  
Fax: 94.421.65.02  
Correo electrónico: bakeaz@sarenet.es
- CENTRO DE DERECHOS HUMANOS  
Oficina de las Naciones Unidas, 8-14, avenue de la Paix  
1211 GENÈVE (Suiza)
- CENTRO UNESCO DE CATALUNYA  
C/Mallorca, 285, pral.  
08037 BARCELONA
- Tfnos. 93.207.17.16 e 93.207.58.05
- CHAVÓS (Colectivo de ensinantes con xitanos)  
R/Vila do Conde, Torre 2-baixo  
15406 FERROL (A Coruña)  
Tfno./Fax: 981.31 68 06
- CIP (Centro de Investigación para la Paz)  
C/Duque de Sesto, 40  
28009 MADRID  
Tfno. 91.431.02.80  
Fax: 91.577.95.50  
Correo electrónico: cip@fuhem.es ou cd@fuhem.es
- COMISIÓN ESPAÑOLA DE LA UNESCO  
Paseo de Juan XXIII, 5  
28040 MADRID
- COORDENADORA GALEGA DE ONGs  
Apdo. 628. SANTIAGO DE COMPOSTELA,  
Tfno. 981. 57 54 44
- EDUCADORES POLA PAZ NOVA ESCOLA GALEGA  
Apdo. 577. 36080 VIGO  
- Rúa Betanzos, 1-1º.  
15703 SANTIAGO DE COMPOSTELA (A Coruña)  
Tfno./Fax: 981.56 25 77  
Correo electrónico: neg@iaga.com
- ESCOLAS ASOCIADAS Á UNESCO  
Coordinadora: Flora Fondevila  
R/Bernardino Fondevila, s/n  
36002 PONTEVEDRA
- INSTITUTO GALEGO DE ANALISE E DOCUMENTACIÓN INTERNACIONAL (IGADI)  
Avda. Joselín, 7  
36300 BAIONA (Pontevedra)  
Tfno./Fax: 986. 35 72 38  
Correo electrónico: igadi@arrakis.es
- SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ  
CENTRO PIGNATELLI  
Paseo de la Constitución, 6  
50008 ZARAGOZA  
Tfno. 976. 21 72 17

## Dereitos humanos, ¡Que menos!

XESÚS RODRÍGUEZ JARES  
NOVA ESCOLA GALEGA

Co motivo do 50 aniversario da aprobación da Declaración Universal dos Dereitos Humanos e a iniciativa de Nova Escola Galega, a través do grupo Educadores/as pola Paz, as organizacións Instituto Galego de Análise e Documentación Internacional (IGADI), Nova Escola Galega, as centrais sindicais Comisións Obreiras de Galicia (CC.OO.), Confederación Intersindical Galega (CIG) e a Unión Xeral de Traballadores de Galicia (UXT), xunto coa participación de Amnistía Internacional-Vigo, puxeron en marcha a campaña “DEREITOS HUMANOS, ¡QUE MENOS!”.

A través desta campaña preténdese **difundir** a Declaración Universal dos Dereitos Humanos e **sensibilizar** á opinión pública sobre a importancia dos mesmos para construírmos unha sociedade baseada na defensa da dignidade humana, da democracia e das liberdades fundamentais, da paz e da tolerancia, da xustiza social e da solidariedade. Para este cometido a promoción da **educación para os dereitos humanos** en todos os ámbitos de formación e a **acción directa** en favor dos defensores dos dereitos humanos, individuais e colectivos, son aspectos que os organizadores consideran esenciais e que a propia campaña asume, a través da recollida de sinaturas para o manifesto da campaña (que se reproduce na páxina 101 deste número); recollida de fondos; cartas; etc.

Os materiais da campaña foron:  
– O **Folleto**, no que se inclúe, entre outras cousas, a Declaración

Universal en linguaxe coloquial e o **Manifesto** da campaña para o que pedimos que colaboredes fotocopiando e recollendo sinaturas.

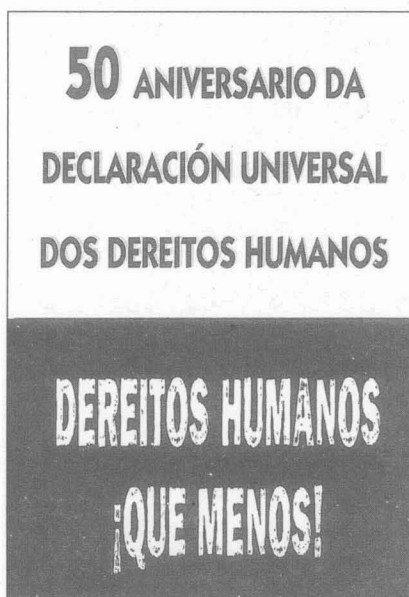
– O **cartel**, feito polo pintor P. Solveira.

– A **páxina web**. A campaña xa a podedes consultar na rede. A súa dirección é: <http://www.arrakis.es/~fpol/dereitoshumanos>

A campaña tivo a súa **vertente solidaria** a través da recollida de fondos a repartir a partes iguais entre os defensores de dereitos humanos ameazados de morte que aparecen no folleto da campaña e o outra metade para a causa saharai por medio da Delegación Saharai en Galicia.

Máis información: **CAMPAÑA DEREITOS HUMANOS ¡QUE MENOS!**

Apdo. 577. 36200 VIGO  
<http://www.arrakis.es/~fpol/dereitoshumanos>



# Manifiesto: Dereitos Humanos, ¡Que menos!

Hai 50 anos, unha humanidade horrorizada diante da barbarie dos campos de concentración da Alemaña nazi e das matanzas indiscriminadas de civís nos bombardeos nucleares de Hiroshima e Nagasaki proclamou que a dignidade humana non sería nunca máis esmagada. Púxose en marcha entón un sistema de protección, a Carta Internacional dos Dereitos Humanos, do que o primeiro instrumento foi a Declaración Universal dos Dereitos Humanos proclamada pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas o 10 de decembro de 1948.

Neste medio século, á Declaración Universal seguíronlle numerosos Pactos e Convenios internacionais e rexionais que desenvolven os dereitos contidos nela. Sen embargo, a dignidade do ser humano, protagonista da Declaración, segue sendo maltratada cada día; en lugar do mundo libre da inxustiza e da crueldade que se buscaba, o noso mundo contemplou novos horrores masivos como, entroutros, os de Camboia, Indonesia, Arxentina, Chile, Irak, Bosnia ou Ruanda, así como a violación sistemática e cotiá dos dereitos elementais de millóns de persoas en todos os continentes do planeta.

Non cremos, pois, que este poida ser un ano de simple celebración; pensamos, máis

ben, que debe ser un ano de conmemoración, de compromiso e de reivindicación. Cómpre conmemorar, isto é: facer memoria, para comprender que aínda estamos lonxe dun sistema eficaz de protección dos dereitos humanos. Cómpre tamén o compromiso porque só desde o esforzo unánime e decidido de toda a sociedade se pode alcanzar esa protección. E cómpre, finalmente, a reivindicación para esixir a todos os gobernos do mundo a súa obriga de garantir o acceso dos seus cidadáns e cidadás ao disfrute destes dereitos.

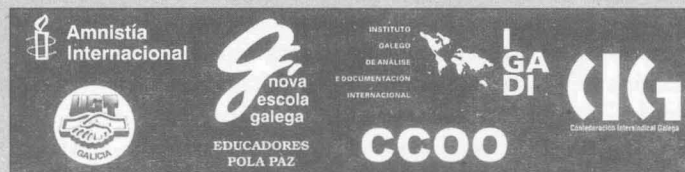
As organizacións que participamos nesta campaña cremos que o noso compromiso debe vertebrarse en torno a tres aspectos fundamentais: a educación en dereitos humanos, a información e o debate acerca da súa defensa e a actuación ao seu favor.

Está claro que a educación en dereitos humanos, é absolutamente primordial se se desexa garantir que a sociedade futura se cimente na defensa dos valores que emanan da Declaración Universal e sexa consciente, ao mesmo tempo, da súa responsabilidade e capacidade de actuación. Para elo cómpre esixir ás autoridades educativas que, xunto coas Organizacións Non Governamentais (ONG) especializadas, as organizacións de renovación pedagóxica e sindicatos do sector,

impulsen un plan institucional de educación para a paz e os dereitos humanos que, cando menos, contemple os seguintes aspectos: formación do profesorado; apoio á elaboración e difusión de materiais; apoio á investigación e ás experiencias sobre estas temáticas.

Así mesmo, consideramos que é preciso difundir os instrumentos actuais para a defensa dos dereitos humanos no mundo e abrir un debate sobre a ampliación deste sistema, tarefa na que os medios de comunicación deben xogar o seu papel fundamental en defensa, entre outros valores, dos dereitos humanos. Cómpre integrar nese sistema a participación de todos os elementos da nosa sociedade: os/as cidadáns/as, os concellos e deputacións, o Parlamento e a Xunta de Galicia e as distintas organizacións sociais deben asumir tamén o seu importante papel na promoción dos dereitos humanos, tal como establecen o Preámbulo da Declaración Universal e o Programa de Acción da Conferencia Mundial de Dereitos Humanos celebrada en Viena en 1993.

Finalmente, un programa de promoción dos dereitos humanos non pode esquecer en ningún caso nin ás vítimas nin a quen están máis preto delas e sofren con elas: os/as defensores/as dos dereitos humanos. A nosa acción solidaria pode facer



# Declaración Universal dos Dereitos Humanos

París, 10 de decembro de 1948

(Resolución 217 (III) da A. X. das Nacións Unidas)

## Preámbulo

A liberdade, a xustiza e a paz no mundo teñen por base o recoñecemento da dignidade intrínseca e dos dereitos iguais e inalienables de tódolos membros da familia humana;

O descoñecemento e o menosprezo dos dereitos da persoa orixinaron actos de barbarie aldraxantes para a conciencia da humanidade; proclamouse, como a aspiración máis elevada da persoa, o advento dun mundo no que os seres humanos, liberados do temor e da miseria, disfruten da liberdade de palabra e da liberdade de crenzas;

É esencial que os dereitos da persoa sexan protexidos por un réxime de dereito, co fin de que a persoa non se vexa compelida ó supremo recurso da rebelión contra a tiranía e a opresión;

É tamén esencial promover o desenvolvemento de relacións amigables entre as nacións;

Os pobos das Nacións Unidas reafirmaron na Carta a súa fe nos dereitos fundamentais da persoa, na dignidade e o valor do ser humano e na igualdade de dereitos de homes e mulleres; declaráronse resoltos a promover o progreso social e a elevar o nivel de vida dentro dun concepto máis amplo da liberdade;

Os estados membros comprometéronse a asegurar, en cooperación coa Organización das Nacións Unidas, o respecto universal e efectivo ós dereitos e liberdades fundamentais da persoa; e

Unha concepción común destes dereitos e liberdades é da maior importancia para o pleno cumprimento de dito compromiso;

A Asemblea Xeral proclama a presente Declaración Universal dos Dereitos da Persoa como ideal común polo que tódolos pobos e nacións se deben esforzar, para que tanto os individuos coma as institucións, inspirándose constantemente nela, promovan, mediante o ensino e a educación, o respecto a estes dereitos e liberdades, e aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, o seu recoñecemento e aplicación universais e efectivos, tanto entre os pobos dos estados membros coma entre os dos territorios colocados baixo a súa xurisdicción.

**Artigo 1º.** Tódolos seres humanos nacen libres e iguais en dignidade e dereitos e, dotados como están de razón e conciencia, débense comportar fraternalmente uns cos outros.

**Art. 2º.** Toda persoa ten os dereitos e liberdades proclamados nesta Declaración, sen distinción ningunha de raza, cor, sexo, idioma, relixión, opinión política ou de calquera outra índole, orixe nacional ou social, posición económica, nacemento ou calquera outra condición.

Ademais, non se fará ningunha distinción baseada na condición política, xurídica ou internacional do país ou territorio da xurisdicción do cal dependa

unha persoa, tanto se se trata dun país independente coma dun territorio baixo administración fiduciaria, non autónomo ou sometido a calquera outra limitación de soberanía.

**Art. 3º.** Todo individuo ten dereito á vida, á liberdade e á seguridade da súa persoa.

**Art. 4º.** Ninguén estará sometido á escravitude nin a servidume; a escravitude e a trata de escravos está prohibida en tódalas súas maneiras.

**Art. 5º.** Ninguén será sometido a torturas nin a penas ou tratos crueis, inhumanos e aldraxantes.

**Art. 6º.** Todo ser humano ten dereito, en tódalas partes, ó recoñecemento da súa personalidade xurídica.

**Art. 7º.** Todos son iguais perante a lei e teñen, sen distinción, dereito á igual protección da lei. Todos teñen dereito á igual protección contra todo acto discriminatorio que infrinxa esta Declaración e contra toda provocación a tal acto.

**Art. 8º.** Toda persoa ten dereito a un recurso efectivo, perante os tribunais nacionais competentes, que a ampare contra os actos que violen os seus dereitos fundamentais recoñecidos pola constitución ou pola lei.

**Art. 9º.** Ninguén poderá ser arbitrariamente detido, preso nin desterrado.

**Art. 10.** Toda persoa ten dereito, en condicións de plena igualdade,



de, a ser oída publicamente e con xustiza por un tribunal independente e imparcial, para determinar os seus dereitos e obrigar ou para o exame de calquera acusación contra ela en materia penal.

## Art. 11.

1. Toda persoa acusada de delito ten o dereito a que se presuma a súa inocencia mentres non se probe a súa culpabilidade, conforme á lei e en xuízo público no que se lle asegurasen tódalas garantías precisas para a súa defensa.
2. Ninguén será condenado por actos ou omisións que no momento de se cometer non fosen delictivos segundo o dereito nacional ou internacional. Tampouco se impondrá pena máis grave que a aplicable no momento de cometer o delito.

**Art. 12.** Ninguén será obxecto de inxerencias arbitrarias na súa vida privada, a súa familia, o seu domicilio ou a súa correspondencia, nin de ataques á súa honra ou á súa reputación. Toda persoa ten dereito á protección da lei contra estas inxerencias ou ataques.

## Art. 13.

1. Toda persoa ten dereito a circular libremente e a elixir a súa residencia no territorio dun estado.
2. Toda persoa ten dereito a saír de calquera país, incluso do propio, e a voltar ó seu país.

## Art. 14.

1. En caso de persecución, toda persoa ten dereito a buscar asilo, e a disfrutar del, en calquera país.
2. Este dereito non poderá ser invocado contra unha acción xudicial realmente orixinada por delitos comúns ou por actos opostos ós propósitos e principios das Nacións Unidas.

## Art. 15.

1. Toda persoa ten dereito a unha nacionalidade.
2. Ninguén será privado arbitra-

riamente da súa nacionalidade nin do dereito a cambiar de nacionalidade.

## Art. 16.

1. Os homes e as mulleres, a partir da idade núbil, teñen dereito, sen ningunha restricción por motivos de raza, nacionalidade ou relixión, a casar e fundar unha familia; disfrutarán de iguais dereitos en canto ó matrimonio, durante o matrimonio e no caso de disolución do matrimonio.
2. Só mediante libre e pleno consentimento dos futuros cónxuxes se poderá contraer o matrimonio.
3. A familia é o elemento natural e fundamental da sociedade e ten dereito á protección da sociedade e do estado.

## Art. 17.

1. Toda persoa ten dereito á propiedade, individual e colectivamente.
2. Ninguén será privado arbitrariamente da súa propiedade.

**Art. 18.** Toda persoa ten dereito á liberdade de pensamento, de conciencia e de relixión; este dereito inclúe a liberdade de cambiar de relixión ou de crenza, así como a liberdade de manifestar a súa relixión ou a súa crenza, individual e colectivamente, tanto en público coma en privado, polo ensino, a práctica, o culto e a observancia.

**Art. 19.** Todo individuo ten dereito á liberdade de opinión e de expresión; este dereito inclúe o de non ser molestado por mor das súas opinións, o de investigar e recibir informacións e opinións e o de difundilas, sen limitación de fronteiras, por calquera medio de expresión.

## Art. 20.

1. Toda persoa ten dereito á liberdade de reunión e de asociación pacíficas.
2. Ninguén poderá ser obrigado a pertencer a unha asociación.

## Art. 21.

1. Toda persoa ten dereito a parti-

cipar no goberno do seu país, directamente ou por medio de representantes libremente escollidos.

2. Toda persoa ten o dereito de acceso, en condicións de igualdade, ás funcións públicas do seu país.
3. A vontade do pobo é a base da autoridade do poder público; esta vontade exprésase mediante eleccións auténticas que se haberán de celebrar periodicamente, por sufraxio universal e igual e por voto secreto ou outro procedemento equivalente que garanta a liberdade do voto.

**Art. 22.** Toda persoa, como membro da sociedade, ten dereito á seguridade social e a obter, mediante o esforzo nacional e a cooperación internacional, habida conta da organización e os recursos de cada estado, a satisfacción dos dereitos económicos, sociais e culturais indispensables á súa dignidade e ó libre desenvolvemento da súa personalidade.

## Art. 23.

1. Toda persoa ten dereito ó traballo, á libre elección do seu traballo, a condicións equitativas e satisfactorias de traballo e á protección contra o desemprego.
2. Toda persoa ten dereito, sen ningunha discriminación, a igual salario por igual traballo.
3. Toda persoa que traballa ten dereito a unha remuneración equitativa e satisfactoria, que lle asegure, así como á súa familia, unha existencia conforme á dignidade humana e que será completada, en caso necesario, por calquera outro medio de protección social.
4. Toda persoa ten dereito a fundar sindicatos e a sindicarse para a defensa dos seus intereses.

**Art. 24.** Toda persoa ten dereito ó descanso, ó gozo do tempo libre, a unha limitación razoable da duración do traballo e a vacacións periódicas pagas.

**Art. 25.**

1. Toda persoa ten dereito a un nivel de vida axeitado que lle asegure, así coma á súa familia, a saúde e o benestar, e en especial a alimentación, o vestido, a vivenda, a asistencia médica e os servizos sociais precisos; ten tamén dereito ós seguros en caso de desemprego, enfermidade, invalidez, viuvez e vellez ou outros casos de perda dos seus medios de subsistencia por circunstancias independentes da súa vontade.
2. A maternidade e a infancia teñen dereito a coidados e asistencia especiais. Tódolos nenos e nenas, nados de matrimonio ou fóra do matrimonio, teñen dereito á mesma protección social.

**Art. 26.**

1. Toda persoa ten dereito á educación. A educación debe ser de balde, polo menos no que atinxe á instrución elemental e fundamental. A instrución elemental será obrigatoria. A instrución técnica e profesional haberá de ser xeneralizada; o acceso ós estudos superiores será igual para todos, en función dos méritos respectivos.

2. A educación terá como obxectivo o pleno desenvolvemento da personalidade humana e o fortalecemento do respecto ós dereitos da persoa e ás liberdades fundamentais; favorecerá a comprensión, a tolerancia e a amizade entre as nacións e tódolos grupos étnicos ou relixiosos; promoverá o desenvolvemento das actividades das Nacións Unidas para o mantemento da paz.
3. Os pais teñen dereito preferente a escoller o tipo de educación que se haberá de dar ós seus fillos.

**Art. 27.**

1. Toda persoa ten dereito a tomar parte libremente na vida cultural da comunidade, a gozar das artes e a participar no progreso científico e nos beneficios que del resulten.
2. Toda persoa ten dereito á protección dos intereses morais e materiais que lle correspondan por razón das producións científicas, literarias ou artísticas das que sexa autor.

**Art. 28.** Toda persoa ten dereito a que se estableza unha orde social e internacional na que os dereitos e liberdades proclama-

dos nesta Declaración se fagan plenamente efectivos.

**Art. 29.**

1. Toda persoa ten deberes respecto á comunidade, xa que só nela pode desenvolver libre e plenamente a súa personalidade.
2. No exercicio dos seus dereitos e no disfrute das súas liberdades, toda persoa estará soamente suxeita ás limitacións establecidas pola lei co único fin de asegurar o recoñecemento e o respecto dos dereitos e liberdades dos demais, e de satisfacer as xustas esixencias da moral, da orde pública e do benestar xeral nunha sociedade democrática.
3. Estes dereitos e liberdades non poderán ser, en ningún caso, exercidos en oposición ós propósitos e principios das Nacións Unidas.

**Art. 30.** Nada na presente Declaración poderá ser interpretado no sentido de que confire algún dereito ó estado, a un grupo ou a unha persoa, para emprender e desenvolver actividades ou realizar actos tendentes á supresión de calquera dos dereitos e liberdades proclamadas nesta Declaración.

## NARRATIVA

## X. L. Méndez Ferrín

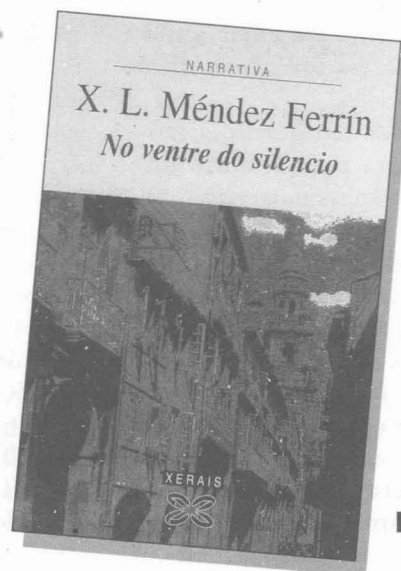
### *No ventre do silencio*

**Compostela, 1956:**

**Universidade, igrexa, rancia aristocracia, clase media ilustrada, estrato popular...**

**A riqueza de descrições, a extensa galería de personaxes, o dominio dunha linguaxe prodixiosa fan de *No ventre do silencio* un dos cumes da narrativa contemporánea.**

**Unha novela coral para pechar o século.**



**Premio EIXO ATLÁNTICO de narrativa galega e portuguesa**







A dixitalización destes documentos foi posible grazas á axuda concedida a Nova escola Galega da Secretaría Xeral de Modernización e Innovación Tecnolóxica (Consellería de Industria - Xunta de Galicia), do Ministerio de Industria, Turismo e Comercio, así como do Plan Avanza e do Fondo Europeo de Desenvolvemento Rexional (FEDER), ao abeiro da *Orde do 31 de decembro de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a concesión, en réxime de concorrencia competitiva, das subvencións destinadas a entidades de dereito público e privado, sen ánimo de lucro, para impulsar a realización de actuacións de difusión e formación relacionadas especificamente co desenvolvemento e implantación da sociedade da información na Comunidade Autónoma de Galicia, no marco do Plan Estratégico Galego da Sociedade da Información e o Plan Avanza, e se procede á súa convocatoria para 2009 (código procedemento IN521C)*

As publicacións están dispoñibles baixo unha licenza Recoñecemento-Non comercial-Compartir baixo a mesma licenza 3.0 España de Creative Commons que reza:

Vostede é libre de:

- Copiar, distribuír, exhibir e executar a obra.
- Facer obras derivadas.

Baixo as seguintes condicións:

- Vostede debe atribuír a obra na forma especificada polo autor ou o licenciante. Isto quere dicir que tanto os textos como as imaxes da Web poden ser utilizados por calquera, sempre que se cite a súa orixe, sempre que non se obteña un beneficio económico directo ou indirecto dese uso, e sempre que se inclúa no produto resultante a mesma licenza CC-NEG.

