

LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS

RAFAEL ENRIQUE AGUILERA PORTALES
Coordinador

**LA ENSEÑANZA
DE LOS DERECHOS
HUMANOS**

José Natividad González Parás / *Gobernador Constitucional del Estado de Nuevo León*

José de Jesús Arias Rodríguez / *Secretario de Educación del Estado de Nuevo León y Presidente de la H. Junta Directiva del CECyTE, N.L.*

Luis Eugenio Todd Pérez / *Director General del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León (CECyTE, N.L.)*



Coordinador. Rafael Enrique Aguilera Portales

Director de obra. Ismael Vidales Delgado

Ilustración de la portada. Víctima del fascismo (1945). David Alfaro Siqueiros, tomada de la página “La pena de muerte y la tortura a través del arte”, ubicada en <http://usuaris.tinet.org/cicc/pm/siqueiros-fascismo.html>

La enseñanza de los derechos humanos

CR. 2009, CECYTE, N.L.-CAEIP, Andes N° 2720, Colonia Jardín

Obispado, CP 64050, Monterrey, N. L., México. Teléfono 0181-83339476

Telefax 0181-83339649 E-mail: centroinv@gmail.com

Se autoriza la reproducción con fines educativos y de investigación, citando la fuente. La versión electrónica puede descargarse de la página www.caeip.org

Impreso en Monterrey, N. L., México

Primera edición: mayo de 2009

ISBN

Colección. Investigación educativa N°. 35

ISBN: 978-607-00-1342-3



9 786070 013423

ÍNDICE

Introducción / 7

Graciano González R. Arnaiz. ENSEÑAR DERECHOS HUMANOS: OPORTUNIDAD Y RETO / 11

Fernando Gil Cantero y Patricia Villamor Manero. EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS / 37

Alejandro Sahuí Maldonado. DERECHOS HUMANOS, JUICIO PRÁCTICO Y APRENDIZAJE MORAL / 61

Rafael Aguilera Portales y Rogelio López Sánchez. UN MODELO DEMOCRÁTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO / 77

Acerca de los autores / 101

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en “*El tiempo de los derechos humanos*” como hacía referencia el filósofo italiano Norberto Bobbio; pero parece también que nos hallamos en el tiempo de la sociedad del riesgo global. La situación que nos ha tocado vivir es un momento de encrucijada, crisis e incertidumbre social, jurídica y educativa. Y aunque parezca paradójico e irracional, los derechos humanos suelen ser los más sacrificados en estos tiempos de crisis, los procesos cognitivos y afectivos que el ser humano debe desarrollar para lograr la plena socialización moral no han tenido el suficiente desarrollo para lograr la plena consolidación de los derechos humanos en la sociedad moderna y el Estado democrático.

El debate sobre el lento tránsito entre la positivación y efectividad aún está vigente. La masiva y constante violación a los derechos humanos en nombre de mejoras políticas y sociales aún no ha terminado. Las naciones poderosas siguen empleando la violencia en las relaciones internacionales para imponer la paz conforme a sus intereses geopolíticos y geoestratégicos, las migraciones masivas de miles de personas hacia países industrializados y desarrollados en busca de la supervivencia se hace cada vez más frecuente, el

resurgimiento de la xenofobia, racismo y discriminación exacerbada hacia estos ciudadanos inmigrantes, la muerte de miles de personas que día a día se producen a consecuencia de la crisis alimenticia, las guerras o la desertificación, los conflictos bélicos de Oriente medio. Todo esto demuestra nuestro pequeño avance en la civilización y la dudosa concientización sobre la relevancia que tienen los derechos humanos en la sociedad contemporánea.

Esta obra constituye un pequeño aporte en las ciencias educativas y pedagógicas para el diseño de una nueva educación y enseñanza de los derechos humanos. En todo momento, los autores han procurado analizar, esclarecer y discutir aspectos esenciales en torno a los derechos y la íntima interrelación que guardan con la educación. El modelo educativo en nuestros días no debe ser una simple transmisión de conocimientos enciclopédicos, ni transmisión de conocimientos específicos para ejercitar una carrera, oficio o profesión, educar al futuro ciudadano es aportar el desarrollo completo de la persona y la cultura de los derechos humanos sigue siendo el intermediario eficaz o instancia última resolutoria de nuestros problemas actuales. Los autores se han encargado de hacer una revisión detallada sobre las causas de anomia social e institucional que envuelve la concientización de la importancia de los derechos en la sociedad contemporánea.

Una sociedad del conocimiento no solamente implica una transmisión de saberes tecnológicos o tecnocientíficos, sino también un desarrollo humanista y espiritual integral. Bien lo señala el profesor Graciano Arnaiz: “la enseñanza de los Derechos Humanos corre el serio riesgo de convertirse en la transmisión de una serie de ‘técnicas’ para destacar capacidades y habilidades”. En este sentido, la educación debe ser una modelación efectiva de lo humano, creativa, flexible y emancipadora capaz de convertirnos en individuos

adultos, maduros, sensibles y reflexivos ante la situación difícil, dura, casi trágica que vive nuestro país en materia de derechos humanos.

Sin lugar a dudas, la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos aprobada el 10 de diciembre de 1948 constituyó uno de los acontecimientos y procesos históricos más importantes en torno a la positivación y universalización de los derechos. Un pacto universal de mínimos éticos acordado por la sociedad mundial después de los atroces acontecimientos bélicos de las dos guerras mundiales, donde los distintos totalitarismos (fascismo, nazismo, comunismo) expresaron la fórmula de todo es posible a través de la expresión de las graves violaciones de los derechos y libertades humanas que se produjeron; pero estas relaciones de dominación, conculcación y exclusión social aún no han terminado, siguen vigentes en nuestras sociedades modernas a través de distintas formas, por ejemplo, la pobreza, la violencia de género, la marginación, el desempleo y empleo precario, la criminalidad organizada, la corrupción, autoritarismo, etc...

Los derechos como diría Ferrajoli, no caen del cielo, son resultado de luchas y reivindicaciones históricas protagonizadas por los miembros más vulnerables y desamparados de la sociedad, en este sentido, son los derechos de los más débiles frente a los derechos de los más fuertes. Son producto de distintos movimientos políticos y sociales que han ido conquistando estos valores y principios fundamentales y adoptados progresivamente por la sociedad como la dignidad humana, el libre desarrollo de la personalidad, la vida, la igualdad y la libertad. Bajo este contexto, cada día somos partícipes en la construcción de una sociedad más justa o injusta en la medida que nos involucremos con los problemas diarios y cotidianos. Hemos llegado al límite cuando nos damos cuenta que los criterios deterministas condenan a miles de personas a la pobreza y la

marginación por el simple hecho de nacer en ciertas regiones de planeta.

En consecuencia, podemos afirmar con rotundidad que este es el tiempo de los derechos humanos porque creemos también que todos los tiempos son buenos para meditar sobre la importancia y trascendencia de su respeto y protección. Una promoción, protección y defensa imprescindible para alcanzar una convivencia pacífica, plural y tolerante en nuestro país y en el mundo entero, ya que si no lo hacemos ahora, será difícil detener las catástrofes que asoman de manera inmediata en el horizonte de la humanidad como, la privación de recursos básicos para el desarrollo humano, las violaciones del crimen organizado, el crecimiento de los inmigrantes en todos los países, el resurgimiento de la xenofobia y racismo, el desempleo masivo, la precarización de la economía bajo el imperio del capital financiero, una instrumentalización y cosificación progresiva que realiza el sistema económico, político y social sobre las personas y que sin duda seguirá siendo una de las permanentes y perpetuas discusiones en torno a la consagración de los derechos humanos.

Rafael Enrique Aguilera Portales

ENSEÑAR DERECHOS HUMANOS: OPORTUNIDAD Y RETO

Graciano González R. Arnaiz*

Decía Hannah Arendt¹, en una entrevista de 1966, que ella escribía para comprender. Dándose el caso de que para ella pensar no era sino el resultado de un proceso de comprensión.

La cita es pertinente para nosotros cuando se reclama la importancia de la perspectiva pedagógica y educacional de los Derechos Humanos. Pues nadie puede enseñar algo que no haya comprendido. Por eso, cabría decir que enseñar Derechos Humanos es ya comprenderles y así ayudar a que otros les comprendan y les acojan. Las denominadas Ciencias de la Educación harían bien en no desdeñar este aserto. Pues en la misma medida en la que lo olvidaran, la enseñanza de los Derechos Humanos corre el serio riesgo de convertirse en la transmisión de una serie de 'técnicas' para destacar capacidades y habilidades - sin saber muy bien el sentido y la referencia de las mismas-, en lugar de ser ocasión para la transmisión de los grandes valores en los que está asentada

* Director del Departamento de Ética de la Universidad Complutense de Madrid.

¹ ARENDT, H., *Ensayos de comprensión 1930-1954*, Caparrós, Madrid 2005, p. 19 (la cita corresponde a una entrevista emitida en la televisión alemana el 28 de octubre de 1964 y que fue publicada al año siguiente en el libro de GAUS, G., *Was Bleibt? Es bleibt die Muttersprache en: Zur Person*, Munich 1965)

nuestra tradición humanística. Los valores de la libertad, de la igualdad, de la solidaridad y de la responsabilidad.

En otro trabajo he insistido en que educar es, antes que nada, *enseñar a mirar*². Insistiendo a continuación que la tarea educativa mostrada tras esta concepción distingue netamente entre ‘enseñar lo que alguien tiene que ver’ y lo que es una educación de la mirada para que cada uno *aprenda a ver* y, sobre todo, *aprenda a vivir* los susodichos valores que configuran lo que cabría identificar con una idea de vida digna.

La complejidad del contexto socio-cultural en el que vivimos y el referente globalizador de nuestras visiones de la vida y de nuestros comportamientos no hacen sino poner de actualidad una constante comprensión, como sostenía Arendt, de los Derechos Humanos como referentes axiológicos y educativos. Unos derechos que aparecen como garantes de unas maneras de ser y de hacer a las que cabe adjudicar el término de valiosas y de válidas en el sentido jurídico, ético, político y cultural. Pero también, unos derechos que se convierten por su propia dinámica realizadora en referentes educativos de primer orden.

Por eso decimos que tienen valor educativo. Porque configuran y dan tono humano a nuestro mundo, a nuestra realidad. Y decimos que configuran nuestra realidad porque reconocemos en ellos la capacidad para humanizar que tienen los valores que les subyacen y que determina, a su vez, su potencial educador. Por eso, volver a pensar una y otra vez los derechos humanos es siempre oportuno, por fecundo, para tratar de comprenderles a la luz de los nuevos retos que plantea nuestro contexto cultural; nuevos retos entre los que destaca el reto de una educación en valores. Así se puede ver

² GONZÁLEZ R. ARNAIZ, G., *Enseñar a mirar. Propuestas para la educación en familia*, Ed. San Pablo, Madrid 2005, pp. 17 y ss.

que oportunidad y reto, en este contexto educativo, van de la mano.

1. De aspiraciones, deseos y derechos humanos

Hoy todo el mundo habla de Derechos Humanos. No hay aspiración, deseo, reivindicación, interés, valor... sentidos como realmente humanos, que no se refieran a los Derechos Humanos para alcanzar su legitimación y su significado. Razón de más para que nos percatemos de que la carga de actualidad que tienen, está relacionada con las diversas sensibilidades desde las que son leídos, de hecho, por colectivos y sujetos que se refieren a ellos para todo lo relacionado con el tema del sentido y de la legitimidad de lo que son o de lo que hacen.

Para la educación, esta cercanía de los derechos humanos al mundo de las aspiraciones y de los deseos, de las posibilidades y capacidades tiene sus aspectos positivos y negativos. Pues si, por una parte, los derechos humanos manifiestan la dimensión fructífera de su conexión con las distintas sensibilidades a pesar de la diversidad de perspectivas y de la complejidad de las mismas; por otra, no es difícil percatarse de que dicha relación puede suponer tal multiplicación y multiplicidad de derechos que terminen resultando irrelevantes a la hora de educar. Y lo que es peor aún, que quede desvirtuada la *carga moral* que les sostiene y les da sentido.

Este es un de los retos con los que primero se encuentra el educador. Pues si toda aspiración puede convertirse en derecho humano, entonces la virtualidad de una educación en tales derechos carece de sentido. Todas las aspiraciones valdrían lo mismo. Y además serían irrelevantes para cualquier otro que no las sintiera como suyas.

Pero una conclusión así no tiene porqué seguirse como si fuera algo inevitable. La educación, encargada de generar una propedéutica que lleve a la propia conducción de uno mismo y a la de su relación con los demás y con el entorno, tiene que contar con ese mundo de aspiraciones. Y sabe que depende de ellas para alcanzar la excelencia de la relación educativa; que no es otra que la de *formar y formarse como individuos, personas y ciudadanos comprometidos con su contexto social de referencia, en términos de solidaridad y de justicia.*

La relación educativa cuenta, para ello, con un *imaginario colectivo* en el que se aúnan y concuerdan unas sensibilidades y unos valores que están a la base de los derechos humanos. Ni vale cualquier sensibilidad, ni vale cualquier valor. Sólo cuando la relación educativa es capaz de discriminar entre las distintas sensibilidades de las que se hacen eco los derechos humanos, a la luz de la consideración de los valores morales que les sostienen, podremos hablar de enseñanza y, lo que es más importante, de educación en derechos humanos.

En ese sentido, ya podemos adelantar que una educación que no libere; que no iguale – en el sentido de que no permita discriminación alguna ³-; que no solidarice y que no aguante el tirón de la responsabilidad, es una educación a la que le falta algo.

Interesa, por tanto, identificar esas distintas sensibilidades a las que hemos hecho referencia, para que estos ‘valores’ de educación propuestos al calor de los Derechos Humanos no se conviertan en pura abstracción, cuando no en mera retórica. Las señalamos en lo que sigue:

a.- Tendríamos que comenzar diciendo que el resorte de toda sensibilidad que se precie de ser tal, se conjuga en primera persona. Nadie entendería una aspiración que no

³ Cf. GONZÁLEZ R. ARNAIZ, G., *La educación inclusiva*, en *Revista INAFOCAM* 1, 2007, pp. 6-10.

estuviera conectada con el mundo de los sujetos o de las personas que son las titulares de los deseos o de las aspiraciones. De ahí que hablemos de *componente psicológico* para señalar el sentido al que apunta todo ese mundo de nuestras aspiraciones y sensibilidades; y que no es otro que el de nuestro reiterado – por añorado – ideal que todos tenemos de ser felices. Estaríamos, hablando así de la consideración de los Derechos Humanos como referentes del nivel más básico – por fundamental – de nuestras aspiraciones en tanto que expresión de *lo que deseamos*. Y *lo que deseamos* es llevar a cabo el *viejo* (sic) ideal que todos tenemos de ser felices en un mundo cada vez más humano y humanizado. Para la tarea de la educación y de la enseñanza es un punto de partida ineludible y que requiere de especial atención.

b.- El segundo aspecto con el que relacionar las diversas sensibilidades que se exteriorizan en los derechos humanos, se refiere al *componente moral* de los mismos. Pues una expresión de la aspiración a ser felices no puede sino comulgar con una idea de dignidad que todos poseemos y que exige ser respetada, en el sentido de ser reconocida. Este ideal moral al que remite el hecho de ‘sentirse digno’ es el encargado de *medir* la bondad o la maldad moral de lo que hacemos o dejamos de hacer. Y tiene, además, un valor de universalización pues nos convierte en mujeres y hombres dignos de respeto y de consideración. De manera clara, pues, esta sensibilidad de la dignidad es la que mejor traduce el discurso ético, ocupado de traducir *lo que debería ser* aún en contra de la tozudez de lo que hay o se está dando. Y en este terreno de lo que debería ser, cada vez adquiere más relevancia la referencia a los Derechos Humanos como expresión positiva del espacio moral requerido para que alguien se considere y pueda ser considerado digno.

c.- Pero los derechos humanos no están colgados de las nubes. Ni son una lluvia de principios o de valores que caen del cielo de las ideas. Para los derechos humanos resulta vital referirse a un contexto. De ahí que hablemos de referente sociológico para decir que tales derechos exigen un contexto socio-cultural adecuado – con rostro humano - para que la referencia a los mismos no se convierta en una farsa. En este sentido, los derechos reclaman un espacio social humanizador que sirva de control y verificación a *lo que hay o se da*. En el entendido de que los derechos humanos constituyen un ‘ideal’ de convivencia en paz No se confunda ideal con quimera. La tarea educativa que ya cuenta con el contexto, adquiere aquí una relevancia excepcional. Pues es la encargada de *poner a trabajar* a los derechos en contextos cada vez más plurales. Y la escuela es uno de los contextos privilegiados de referencia.

d.- Por eso, los derechos humanos reclaman también la sensibilidad política. Es decir, reivindican la exigencia de que las cuestiones ligadas al problema de la legitimación y de la legitimidad del poder en las sociedades modernas democráticas se ventilen por relación con ellos. En este nivel es en que hablamos de *estado social de derecho* como concreción de un espacio público cuyo referente de sentido y de legitimación son los Derechos Humanos. De la misma manera que hemos sostenido que la escuela es un contexto sociocultural que debe remitirse a los valores de la dignidad y de la diferencia, también vemos que los Derechos Humanos exigen una determinada política educativa. Por eso hablamos de exigencia de ‘calidad’ de la gestión educativa como uno de los ámbitos públicos y políticos que tanto ayudan o lastran la educación en el objetivo de formar ciudadanos comprometidos y responsables.

Importa señalar que todas las sensibilidades reseñadas aparecen ‘rodeadas’ de un núcleo axiológico que abanderado

por el deseo de ser felices, pasa por la reclamación de la dignidad y del humanismo, para terminar reivindicando la configuración de un estado de justicia como contexto de referencia desde – y en - el que educar. Es la educación la encargada de cultivar y dar sentido a todas estas sensibilidades.

Esta es la ventaja de comenzar por esta consideración de los derechos humanos. Al intentar comprenderles como referentes de aspiraciones o sensibilidades sentidas como realmente humanas, estamos destacando la idea de que tales derechos pueden – y deben – ser considerados como *exigencias éticas*⁴ antes de decantarse y de ser reconocidos como preceptos de rango jurídico. Esta consideración es vital para hablar de valor educativo de los Derechos Humanos. Y, en este sentido, tal vez sería mejor hablar de educar que hablar de enseñar. Por más que enseñar abarque y comprenda el educar.

2. La polisemia del término Derechos Humanos

Proponer este marco de comprensión de los Derechos Humanos como *exigencias éticas* tiene una gran importancia para la tarea educativa, como vamos a tratar de poner de exponer a continuación. Pues detrás de esta consideración de *exigencias morales* se esconde una fructífera polémica sobre el significado del término Derechos Humanos que está en el frontispicio de toda enseñanza de los mismos.

En este sentido, la cuestión del nombre no es una cuestión menor. Y no es una cuestión menor por cuanto el significado del término nos remite, nada menos, que a la pregunta de si tales exigencias, convertidas en derechos, responden o no a una consideración de la condición humana

⁴ Cf. NAGEL, T., “Personal rights and Public Space” en *Concealment and Exposure & Others Essays*, Oxford University Press, Oxford, 2002, p. 33.

como tal. Dicho de otra manera, la pregunta que se infiere de nuestra comprensión de los derechos como exigencias éticas, es si tales derechos apuntan a una realidad humana y humanizadora que merezca la pena – a una condición humana -. Y, dado que así fuera, nos interrogaríamos si tienen capacidad para ‘medir’ la valía de lo que cabe ser entendido como digno de ser considerado humano. Y, por tanto, digno de ser transmitido y enseñado.

Pues bien, para dar cuenta de ambas perspectivas, tendríamos que sostener que la realidad a la que apunta nuestra anterior consideración es, justamente, la de la *exigencia moral de los mismos - condición de posibilidad*, que diría Kant - para poder hablar de significación humana de nuestra existencia y de nuestro mundo. Debido a esta consideración, los seres humanos aparecen como titulares de unos derechos *en su condición de humanos*, poniéndose en circulación un concepto de los mismos como ‘algo previo’; es decir, algo que no es preciso que nadie nos conceda – como si fueran derechos legales – porque todos los tenemos. Los derechos humanos se tienen en virtud de la condición de humanos; por el hecho de ser personas, diríamos.

Sólo que decir que los derechos son *humanos* porque lo exige nuestra peculiar condición antropológica, no aclara por completo el significado del término *derechos*. La expresión derechos tiene ventajas y desventajas. La desventaja del término *derecho* es que oculta el sentido moral de una exigencia insita de la condición humana. Pero tiene, también, ventajas. Pues resulta provechoso no sólo para poner de relieve que son exigencias que deben ser satisfechas, sino también para manifestar la ‘obligación’ que tienen los poderes de pasar por la expresión jurídica – por la vía del reconocimiento de derechos – de tales exigencias para legitimarse y darse sentido. A esto nos referimos cuando

hablamos de legitimidad del Estado de Derecho, o mejor aún, del Estado Social de Derecho.

Se han utilizado múltiples nombres para hablar de este doble aspecto. Se les ha denominado *Derechos naturales*, *Derechos Fundamentales*, *Derechos morales*, *Derechos públicos subjetivos*, *Libertades públicas*⁵... Por haber sido utilizada la expresión *derechos humanos* para titular la Declaración Universal de 1948, esta denominación ha resultado ser la más popular. Lo que no obsta para descubrir en los susodichos derechos una insita dimensión moral, viendo en ellos una suerte de promulgación de ‘un código moral universal’ al que los principios del derecho – y añadiríamos, toda política educativa que se precie – deben mirar para generar modelos humanizadores de ser, tanto individual como colectivamente considerados.

Para la enseñanza de los Derechos Humanos esta consideración es muy importante. Pues de la misma manera que hemos descubierto un *núcleo axiológico* fuerte de valores en los que poder educar y educarnos, es el momento de descubrir el suelo en el que tales valores descansan. A estos efectos, la enseñanza de los Derechos Humanos es ‘educación en los valores’ que exteriorizan las diversas sensibilidades que aúnan. Pero es, sobre todo, comprender – dar a entender – que todo ese núcleo axiológico adquiere sentido y significación cuando es capaz de ‘dar cuenta de’ una condición humana digna de tal nombre en contexto cada vez más plurales.

⁵ Cfr. DE CASTRO CID, B., *Introducción al Estudio de los Derechos Humanos*, Ed. Universitas, Madrid 2003, p. 6; PÉREZ LUÑO, A. E., *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*, Tecnos, Madrid 2001, p. 131.

3. El problema de la universalidad los derechos humanos: condición humana y validez trans-cultural

Siendo esta aseveración de una claridad meridiana, el problema que todo el mundo encuentra para decir en qué consiste – o debe consistir – la condición humana es que no hay un modelo canónico al que referirse para solventar esta cuestión. Es más, incluso dando por sentado la reconocida vocación universalizadora con la que nacen estos derechos y que, a juicio de muchos, se bastaría por sí sola para dar cuenta de dicha condición, no dejan de escucharse voces en contra que la cuestionan y la ponen en entredicho.

Son muchos los que ponen entre paréntesis esta perspectiva universalizadora de los derechos humanos. Unos aluden a su conexión con la civilización occidental para reducirles a meras visiones occidentales que no sirven o que no valen más que para la cultura occidental. Otros insisten en esta misma crítica, amparados en que traslucen un modelo de entender tanto una adecuada realización individual como colectiva que no puede exportarse a otras sociedades. Para la enseñanza de los Derechos Humanos ambas situaciones suponen un desafío; desafío que, por lo demás, la mayor parte del sistema educativo está intentando asumir y llevar a cabo en muchos lugares, donde la vivencia del pluralismo cultural en la propia escuela o colegio de referencia es ya un hecho ineludible.

La rapidez con la que se ha presentado esta situación intercultural y la urgencia de tener que arbitrar patrones y currícula de enseñanza, no nos pueden conducir a la improvisación constante para salir del paso de los constantes desafíos a los que se enfrenta la tarea educativa. No en vano, lo que se cuestiona es la pacífica situación en la que se encontraban los grandes valores de referencia a los que se

remitían los derechos humanos. Pues el problema ya no es el de su universalización; el problema, hoy, es el de la validez transcultural de esos grandes valores de referencia que son la base para poder hablar de plataforma básica para la enseñanza de Derechos Humanos.

Sin embargo, las dos perspectivas a las que acabamos de aludir – concepto de condición humana y validez universal – dan lugar a preguntas distintas. Una se interroga por el concepto de condición humana. La otra indaga en su valor de universalización.

3.1. Condición humana

La ventaja que comporta referirse a una idea de condición humana desde los derechos humanos es doble. Tiene la ventaja, en primer lugar, de dar por superada (sic) una determinada concepción de la misma ‘pegada’ al concepto de naturaleza humana con tintes cuasi biológicos y como si se tratara de una *esencia* con la que alguien viene al mundo. La radical historicidad que envuelve y define cualquier concepción que tengamos de condición humana da al traste con toda definición de la misma que comporte un sesgo esencialista o patrimonialista. Por el contrario, una concepción de condición humana derivada de la consideración de los Derechos Humanos como valores morales nos ayuda a poner de relieve el nivel más básico de la misma cuando se la reclama en deuda con el derecho más elemental de todos; el derecho, como decía Arendt, a tener derechos.

Esta caracterización de la condición humana por relación con el derecho a tener derechos posee *una carga educativa* de primer orden en el sentido de que propone una desformalización de la idea de dignidad. La dignidad culmina su significación moral y política cuando postula su

reconocimiento por parte de los demás. De aquí nacen cuatro actitudes y valores que resultan determinantes para entender el potencial educativo de esta idea de condición humana. Pues tras el *reconocimiento* – en el sentido antropológico que lleva a cabo Lévinas, más que en el sentido hegeliano – surgen el *respeto* y el *cuidado* como valores para educar y en los que educar. Y como no podía ser menos, surge también una determinada actitud que tiene que ver no sólo con la *interacción* – una manera de educar que debe encarnar una manera de tratar - , sino también con unos modelos de *interrelación* – colectiva e institucional – que determinan la ‘calidad’ de la tarea educativa y de la política, o políticas, educativas.

La educación para la ciudadanía, que tanto está dando de qué hablar entre nosotros, alcanza su significado desde aquí, cuando teniendo en cuenta estos cuatro rasgos, asume el objetivo de formar ciudadanos responsables y comprometidos con su contexto sociocultural de referencia y les conmina a reconocer a los demás, en virtud de los susodichos referentes, como sujetos de un derecho a tener derechos. Esta es una de las lecturas de la solidaridad que merece la pena ser enseñada.

3.2. Validez transcultural

Cuestión distinta es la de su universalidad. Tradicionalmente se venía sosteniendo que la universalidad de los Derechos Humanos se apoyaba, o bien en la consideración de que albergaban unos valores que, en tanto que valores morales, tenían ya un valor universal, o bien se derivaba su condición universal del hecho de que habían sido promulgados. Por eso todo lo que había que hacer era velar para que se cumplieran. Un representante destacado, por polémico, de esta última opinión es Norberto Bobbio.

Curiosamente ambas posiciones hablan de universalización. Pero en un sentido distinto. La primera postura habla de universalización para destacar la condición universal que tienen los Derechos Humanos en tanto que representantes de unos valores morales, una de cuyas características es ser universales. La otra posición, habla de derechos proclamados para exigir que se cumplan; es decir, para exigir que se universalicen. Que sean de todos y para todos.

Nosotros no negamos ninguna de estas dos posturas. Añadimos una situación – un hecho, si se quiere – y una consideración. El hecho o la situación es que vivimos en una sociedad intercultural⁶. La consideración es que, si se admite lo anterior, entonces es preciso destacar un cambio de perspectiva significativo en la cuestión de la universalidad o universalización. Pues tendríamos que hablar de *validez transcultural o intercultural* en lugar de hablar de universalidad en abstracto, o de universalización, como exigencia de universalizar unos valores de referencia expuestos en los Derechos Humanos.

Apel detecta, a la perfección, los dos problemas a los que da lugar esta perspectiva, a la vista del contexto de pluralidad cultural que habitamos: “por un lado, (está) el aspecto del *particularismo* y la pluralidad de las diversas *tradiciones culturales...* y, por otro, el aspecto de un *derecho unitario* y común para todos junto con la necesidad de una fundamentación moral entendida como *justificación intercultural...*”⁷.

⁶ Un desarrollo del concepto de interculturalidad como valor moral puede verse en: GONZÁLEZ R. ARNAIZ, G., *Interculturalidad y Convivencia*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2008. Parte Segunda.

⁷ APEL, K., *et. al.*, *Topografías del mundo contemporáneo*, Encuentro, Madrid, 1998, p. 21. (La contribución de Apel es: “El problema del multiculturalismo desde la perspectiva de la ética del discurso” pp.14-33)

Este diagnóstico, que es atinado, no percibe en cambio que una justificación como la propuesta, cuando se aplica a los derechos del hombre no se puede reducir “a una necesidad que se obtiene por inducción, a partir de la extensión del interés que suscita el derecho del hombre y del consentimiento general que tal expansión supone”⁸. Porque, como sostiene Lévinas, estaríamos intentando justificar algo por lo que ya hay.

Pero es que tampoco se podría hacer una determinada justificación por deducción. Pues de ser correcta la interpretación de la diversidad de la idea de bien moral, tampoco la razón podría dar cuenta de una ‘situación originaria’ de referencia para solventar la discrepancia. Aún cuando ésta fuera apelar al *a priori de una comunidad de comunicación* tras de la que una comunidad de sujetos llegara a un acuerdo –en términos de principio moral o de valores - sobre una determinada idea de condición humana. Ningún consenso asegura la validez – en tanto que justificación - de una idea así. Entre otras cosas porque la ‘bondad lógica’ – si así cabe llamarla – de tratar de buscar consensos, no constituye, sin más, un valor moral.

Para una situación así, sería más recomendable hablar de *lo justo*, con Rawls⁹, entendiendo por tal la justificación de “lo mejor posible para todos en vista de las circunstancias”. Para decirlo de otra manera, dadas las diversas tradiciones morales sobre lo bueno en sentido moral, la justicia así entendida, aparece en el horizonte de una interpretación de la condición humana vertebrando los grandes valores - con una fuerte carga formal - en los que se habían estado amparando los derechos humanos. La ventaja de esta concepción es que

⁸ LÉVINAS, E., « *Droit de l'homme et Bonne Volonté* » en *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*. Grasset, Paris 1991, p. 233.

⁹ Cf. RAWLS, J., *Teoría de la Justicia*, FCE, México, 1978, sobre todo primera parte.

hace de la justicia el tema de la ética y, por ende, de la política, convirtiéndola así en valor de educación.

Lo destacable de esta aproximación es que la *matriz cultural* de los Derechos Humanos retoma de manera distinta la cuestión de la justificación como problema filosófico relevante. En la medida en que la justificación entiende que no es el hecho el que decide, sino que de lo que se trata es de saber “qué vale más que”. A lo que nos remite esta idea de justificación es, así, a la capacidad de la razón para clasificar distintos juicios de valor. Por eso, la pregunta clave que cabe hacerse desde esta consideración de la justificación por relación con los derechos humanos es: ¿qué es lo que justifica nuestra idea de que las personas son insustituibles, irremplazables? Y caso de responder afirmativamente, tendríamos que seguir preguntándonos ¿en qué medida afecta a la perspectiva educacional?

Con lo cual estaríamos refiriéndonos a la doble consideración - antropológica y sociocultural - de la idea de condición humana que hemos propuesto. Dicha propuesta nos permite escudriñar nuevos caminos de universalización que no tengan una mera estructura formal. A esto es a lo que denominamos *validez transcultural*; a la posibilidad de leer estos grandes valores que esconden los Derechos Humanos a la luz de otros registros, y a la necesidad de tener que convalidarse en los susodichos registros – léase, culturas -.

Podemos aceptar el reproche de que como Occidente ha inventado (sic) los derechos, ha propiciado una ‘cierta’ lectura de los mismos. Aún concediendo que así fuera, lo que es indudable es que occidente, en un contexto como éste, ya no tiene la exclusiva de su interpretación.

Pero decir que occidente no tiene – no puede, o no debe tener - la exclusiva de su interpretación no es lo mismo que optar por una alternativa de abdicación de los mismos ‘porque son occidentales’. La alternativa es abrirse a otras

posibles lecturas, desde la exigencia de convalidación y de validez transcultural, que posibiliten novedosas interpretaciones de los mismos, en la misma medida en que señalan sensibilidades dignas de ser compartidas – por compartibles – por quienes aspiramos de ser considerados seres humanos ‘en condiciones’.

En este sentido, el potencial educativo de los Derechos Humanos adquiere una trascendencia de primer orden. Pero también una urgencia, dada la reconocida necesidad que todos tenemos de ser reconocidos y respetados en un mundo que ya es plural.

La filosofía moral propone a la enseñanza de los Derechos Humanos ir de la mano para recorrer caminos de comprensión de los mismos, en el bien entendido de que, como quería Arendt, “comprender no tiene fin y no puede por tanto producir resultados definitivos. (Por más que no podamos sino compartir, también, que) comprender es, (por eso mismo), el modo específicamente humano de estar vivo”.¹⁰

4. Razones para vivir: a modo de conclusión

Objetivo pues de la enseñanza de los Derechos Humanos es transformar los valores de referencia en *razones para vivir*. Para este tránsito, la reflexión filosófica lleva a cabo un doble ejercicio. Por una parte, bucea en el interior de una tradición que les da sentido para sacar a la luz los grandes valores de referencia que les legitiman. Y, por otra parte, considera que el disfrute de dichos derechos y sus desgloses – tema de las generaciones de los derechos humanos- no puede separarse de unas condiciones ‘materiales’ exigibles para poder llevarles a cabo.

¹⁰ ARENDT, H., *Ensayos de comprensión, op. cit.*, p. 372 (los paréntesis son míos).

En este sentido, los *valores* se transforman en criterios -razones concretas para vivir- concluidos del imaginario colectivo que son los Derechos Humanos. Y, junto con ellos, de todo ese caudal que alimenta nuestra 'visión de la vida'. El objetivo es tratar de encauzar todo este torrente de vida hacia la meta educativa de convertirnos en más y mejores personas. Los Derechos Humanos componen, por así decirlo, el marco de un humanismo positivado – que aúna la consideración formal y material – y cuyo control y verificación está en su capacidad para construir una interioridad y un contexto a los que quepa adjudicar el calificativo de 'dignos'.

Se entienda como se entienda, este referente humanista es el suelo para poder hablar de Derechos Humanos, como derechos y valores de personas y de colectivos que quieren vivir modelos de vida digna. Si lo aplicamos a nuestro propósito educativo, este caudal humanizador es la fuente de sentido de lo que entendemos como objetivo de la enseñanza de los Derechos Humanos en tanto que tarea de educar y de educarnos. O, si se prefiere, de educarnos para educar. Un arte de vivir.

La educación es, así, forma y contenido; sentimiento y criterio; interioridad y compromiso. Esto explica que consideremos la paz, la justicia, la libertad y el amor como las pautas educativas que ahorman todo este entramado que es la relación educativa derivada de una enseñanza de los Derechos Humanos.¹¹

En este contexto de intercambio cultural y de celeridad¹² en el que estamos, la pregunta con la que quisiéramos terminar estas reflexiones sobre el valor

¹¹ En otro trabajo he llevado a cabo una descripción pormenorizada de propuestas educativas que sería pertinente llevar a cabo para educar en dichos valores. Me remito a su lectura para no repetir las aquí: Cfr. GONZÁLEZ R. ARNAIZ, G., *Enseñar a mirar*, op. cit., pp. 163-208.

¹² Cf. BAUMAN, Z., *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona 2007, sobre todo pp. 45-46.

educacional que tienen los Derechos Humanos sería la siguiente. Una vez identificados los grandes valores de referencia a los que acabamos de aludir, y asumido el sesgo transcultural de los mismos, ¿cuáles serían las nuevas claves de lectura para su enseñanza?

A nuestro entender, para llegar a convertir la enseñanza de los Derechos Humanos en educación en los mismos, tendríamos que referirnos, al menos, a ocho propuestas educativas – agrupadas en cuatro duplas – que merecería la pena que fueran tenidas en cuenta por parte de quienes tienen encomendada la tarea institucional de enseñar. Hablamos así de:

a.- El respeto de la diferencia y el reconocimiento de la dignidad

Hoy en día, casi nadie estaría dispuesto a defender que la identidad – sea personal o institucional – se lleva a cabo eliminando las diferencias. Todo lo contrario. Lo que sostenemos es que todo proyecto de identidad es imposible sin el respeto de las diferencias. El individuo se construye desde su propia diferencia. Tendríamos que superar esa concepción de la diferencia como algo negativo que se introduce y que distorsiona el proceso de identificación. No en vano, los modelos tradicionales de educación tenían como consigna – como valor, si se quiere - la divisa de ser o de aspirar a ser, una educación ‘igual’ para todos y en ‘igualdad’ de condiciones’.

La consideración de los Derechos Humanos como referentes de educación – que es más que mera transmisión de conocimientos – permite incorporar todo el potencial educativo de una educación en la diferencia. Para la educación esta consideración resulta especialmente fructífera, pues supera no sólo la tensión entre la exclusión y la inclusión

–que tiene una clara incidencia social y política-, sino que posibilita modelos de educación inclusiva que resultan determinantes para hablar de calidad de la educación y del valor de excelencia de la misma.

La diferencia no es una causa de algo, sino una consecuencia derivada de un proceso de diferenciación exigido por la propia dinámica de la identidad. Negar las diferencias, equivaldría a proponer un modelo único y homogeneizador que exigiría como *de suyo* la exclusión; y, lo que es peor aún, daría paso a un sin fin de modalidades de la misma, traducidas como exclusión económica, exclusión sociocultural, exclusión de género... Y, también, como discriminación, segregación, marginación...

Por eso tiene sentido decir que afirmar el valor de la diferencia es proponer una base ética para poder hablar de integración de la diversidad como valor de una educación de calidad, que trata a todos *por igual*, desde el respeto por la ‘desigualdad-diferencia’ de su identidad personal. Nadie puede negar que cuando este objetivo es llevado a cabo, lo que estamos haciendo es reconocer el derecho a ser diferente y, en ese sentido, estamos reconociéndole como alguien que tiene dignidad y no precio, como quería el filósofo Immanuel Kant.

El tratamiento institucional de la diferencia, por parte de una política educativa, por ejemplo, se hace atendiendo a la diversidad. De ahí la importancia de estos dos valores para cumplir con las exigencias prácticas, de tipo curricular y de asentamiento de habilidades y competencias que de ellos se derivan.

b.- El valor de la tolerancia y de la concordia

La tolerancia como valor ético ha de ser entendida como el espacio requerido para que pueda darse la diversidad y el reconocimiento de la dignidad. Sin tolerancia resulta

imposible contemplar la diversidad como algo positivo. Por eso la tolerancia tiene que ser practicada, llevada a cabo hasta formar parte de una mentalidad que consiste en admitir que vivimos en medio de una pluralidad de visiones de la realidad y, por tanto, en el reconocimiento de que podemos ser de distintas maneras.

Cuando uno se educa en este ‘ambiente’, el resultado no suele ser la confrontación sino más bien la concordia; es decir, el sentimiento de que podemos convivir en paz, a pesar de ser de distinta manera; a pesar de las desavenencias podemos concordar – que quiere decir acuerdo de corazón – para llevar a cabo una tarea que nos enriquece y nos da sentido.

Educar desde la tolerancia es, así, poner a trabajar a los valores del respeto y del cuidado como actitudes positivas, frente a la extendida consideración del ‘dejar hacer’ que se traduce en indiferencia. La tolerancia no es indiferencia. La tolerancia sólo adquiere sentido como valor, cuando parte del reconocimiento del valor de los otros; del reconocimiento de su dignidad manifestado en el derecho a tener derechos.

Lo que no tolera la tolerancia es la indiferencia, como si todo fuera igual o valiera lo mismo. El valor moral de la tolerancia se determina como un saber sobre ‘cuándo’ y ‘dónde’ hay que intervenir –tarea educativa– para que las diferencias no se conviertan en desigualdades y para que la riqueza de la diversidad no degenera en exclusión.

En este sentido es en el que decimos que la tolerancia, también se aprende en la medida en la que existen ‘buenas razones’ para tolerar. De ahí la apertura del discurso de la tolerancia al valor de la paz como valía humana y humanizadora de una convivencia comprometida con los demás y con su contexto. Tal es el referente de la paz como valor en el que educar y la exigencia de la formación de

ciudadanos para la paz¹³ que amparan los Derechos Humanos.

c.- El valor de la solidaridad y del compromiso

En la realidad, una educación inclusiva, como proyecto, es una política que deriva de una cultura inclusiva; y una cultura inclusiva es, por definición, la actualización de una solidaridad cívica como elemento integrador del habitante de una sociedad plural; casi mejor sería decir intercultural.

Cuando hemos hablado más arriba de la matriz cultural de los Derechos Humanos para reivindicar su apertura a una lectura cultural, aludíamos al frente abierto que se podría generar tras esta interpretación ‘cultural’ de los mismos. El problema, como tantas veces sucede, es confundir la exigencia de traducir los derechos a la luz de un contexto, con la idea de que dicho contexto agota toda interpretación posible de los mismos. De la misma manera que hay muchos que confunden hablar de solidaridad con la solidaridad en exclusiva con los suyos.

Es preciso percibirse de que la solidaridad señala un ‘espacio general’ – de todos – como condición requerida para que los Derechos Humanos puedan ser de todos y para todos. De ahí que el compromiso con ellos se entienda aquí como el ‘espacio interior’ requerido para que tal potencia humanizadora se lleve a cabo.

La educación tiene que trabajar ambos aspectos. No se puede ser solidario sin estar comprometido; y la marca de estar comprometido es ser solidario.

¹³ Cfr. SAEZ ORTEGA, P., Trabajar la paz en la escuela en: GONZÁLEZ, G., (ed.), *Ética de la Paz. Valor, Ideal y Derecho Humano*, Biblioteca Nueva, Madrid 2007, pp. 195-220. En esta obra, hay también otras aproximaciones al tema de la paz y de los Derechos Humanos que pueden leerse con provecho.

El problema de la solidaridad es que muchas veces se la entiende como espectáculo. La solidaridad tiene imagen; vende. Y es este aspecto el que, muchas veces, determina que se convierta en un referente de educación.

Dios me libre de despreciar esta ‘moda’ de la solidaridad. Bienvenida sea. Lo que sostengo es que para convertirla en cañamazo de educación es preciso entenderla como valor moral de referencia para generar cauces de humanización. Relacionándola con los Derechos Humanos, estaremos en disposición de propiciar una generalización que ha de llevarnos a considerar que cuando decimos nosotros estamos diciendo, en realidad, todos.

La solidaridad traduce, así, el valor moral de la interculturalidad que transita por el respeto y el reconocimiento de la dignidad; por la no-indiferencia y la responsabilidad. En este sentido, la solidaridad construye integración porque se remite a un proyecto solidario; y un proyecto solidario es aquel que propicia unas prácticas sociales de compromiso inclusivas. Por eso merece la pena ‘comprometerse’ – responsabilizarse – en una realización como ésta; en este tipo de prácticas sociales.

Un compromiso que alcanza a la administración, en la medida en la que la insta a promover culturas de la solidaridad y programas de solidaridad; un compromiso que también alcanza al profesional de la educación, en la medida en la que los profesionales perciben la necesidad de asumir una *responsabilidad comprometida* en sus respectivas prácticas sociales; y, finalmente, un compromiso que faculta ‘instancias personales’ complejas y abiertas.

No se olvide que, al final, tanto la inclusión y la diversidad, como sus contrarios – la exclusión y la uniformidad –, son los frutos de una cultura solidaria, en el primero de los casos, o insolidaria, en el segundo.

d.- La tensión educativa entre el universalismo y el particularismo

Cuando se generaliza una cultura de la solidaridad es raro que la lectura cultural de los Derechos Humanos plantee problemas. Ni la asimetría cultural, ni la inconmensurabilidad de cada cultura son obstáculos para una generalización de modelos de vida y de contextos con una fuerte carga humanizadora.

Es más, la propia dinámica realizativa debería llevarnos a propiciar lecturas ‘particulares’ como exigencia para poder hablar de valía y validez moral de las mismas. No se enseñan Derechos Humanos desde ninguna (sic) parte. Como tampoco se llevan a cabo ‘de manera abstracta’.

Lo que la reflexión filosófica añade a esta perspectiva es la exigencia de tener que justificar el propio proyecto. Dicho de otra manera, lo que los Derechos Humanos precisan para convalidarse en un contexto intercultural es ‘abrirse a razones’; practicar el diálogo cultural que es más que atender y seguir las propias razones.

En este sentido, nada impide reconocer en la escuela – que ya es intercultural – una representación ‘material’ de una comunidad de comunicación que tiene en el diálogo la mejor manera de llevar a cabo propuestas de realización ‘cargadas de humanidad’ –por su inevitable referencia a los valores que subyacen a los Derechos Humanos– y abiertas a los demás y comprometidas con ellos.

Si la escuela ha descubierto que no tiene sentido oponer diferencia e identidad, no tendrá inconveniente en reconocer la veta universalista que tiene todo proyecto elaborado al calor de los Derechos Humanos.

Por más particularista que éste sea, la tensión a la que le somete el hecho de ‘tener que dar razones’ abre a la posibilidad de superar el conflicto de las interpretaciones en

aras de una apertura a los otros y de un compromiso con ellos.

e.- El valor de la utopía y de la creatividad

Finalmente, utopía y creatividad son otros dos referentes de todo habitante del ‘espacio moral’ que abren los Derechos Humanos. Por utopía entendemos la capacidad que tiene el ser humano para *preparar* el futuro, para ‘futurizar’, diríamos nosotros. No para programar el futuro, como quiso el marxismo y fracasó.

Entendida así, la utopía es el fruto de la creatividad que tienen los seres humanos – cada uno de ellos y las propias instituciones – para ir siendo cada vez más y cada vez mejores. En esta línea antropológica, la comprensión de los derechos humanos, en tanto que articuladora de sentido – y por eso, razón práctica – vive de la creatividad constante que genera la atención de la diversidad y de la solidaridad, y no cesa en preparar nuevos mundos en los que quepan realizaciones personales, institucionales o sociales diversas. En un contexto así, la alternativa es crear condiciones de futuro para que estos referentes del habitante de los Derechos Humanos puedan ser traducidos en civismo, y los más que posibles riesgos de una identidad homogénea y uniformadora puedan ser exorcizados a base de promover actitudes, en las que la diversidad trabaja para hacer de cada uno de nosotros, sujetos responsablemente integrados.

No se olvide que el objetivo de una enseñanza de los Derechos Humanos es, como señalábamos al comienzo, *formar y formarse como individuos, personas y ciudadanos comprometidos con su contexto social de referencia en términos de solidaridad y de justicia.*

Este es el contexto de referencia para poder hablar de los Derechos Humanos como realidad moral¹⁴; una realidad moral en la que se dan la mano tradición y modernidad, responsabilidad y compromiso. Por eso, aunque para algunos, los derechos humanos sean *fábulas*¹⁵, nos resultaría ya imposible e impensable vivir sin ellos. Ni los individuos serían tales, ni las sociedades y los pueblos serían dignos de ser vividos si desaparecieran tales derechos del imaginario colectivo.

Y el momento de la celebración del 60º aniversario de la Proclamación de los Derechos Humanos es la ocasión para preguntarse, no ya por su existencia o por la posibilidad o no de su fundamentación – que han sido los discursos clásicos sobre los Derechos Humanos –, sino para descubrir la virtualidad de la realidad moral de los mismos para potenciar proyectos – personales e institucionales – en el mundo en el que nos ha tocado vivir¹⁶. Precisamente por ello, es necesario volver una y otra vez al discurso de los Derechos Humanos, aún a sabiendas de su inagotabilidad. O, tal vez, debido a ella. No en vano todo el mundo reconoce su importancia para la configuración de una realidad cada vez más humana y humanizadora. En eso consiste su enseñanza, en tratar de poner de relieve su potencial fuerza educadora para construir nuevos mundos cada vez más humanos. Este es el reto, y también la oportunidad, de volver a pensar los Derechos Humanos. Pero es también, a la vez, una oportunidad y un reto para la educación.

¹⁴ TASIOULAS, J., “The Moral Reality of Human Rights” in: Th. POGGE (ed.), *Freedom from Poverty as a Human Right. Who Owes What to the Very Poor?* Ed. Oxford University Press, 2007, pp. 75-121.

¹⁵ Cfr. LUKES, S., “Cinco fábulas sobre los derechos humanos” en SHUTE, S., y HURLEY, S., (eds.), *De los Derechos Humanos*, Trotta, Madrid 1998, pp. 29-46.

¹⁶ Cfr. LLÁCER, P., Internet y Derechos Humanos en: GONZÁLEZ ARNAIZ, G., (coord.), *Derechos Humanos. La condición humana en la Sociedad Tecnológica*, Tecnos, Madrid 1999, pp. 183-212.

Bibliografía

- APEL, K., *et. al.*, *Topografías del mundo contemporáneo*, Encuentro, Madrid, 1998.
- ARENDDT, H., *Ensayos de comprensión 1930-1954*, Caparrós, Madrid, 2005
- BAUMAN, Z., *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona 2007.
- DE CASTRO CID, B., *Introducción al Estudio de los Derechos Humanos*, Ed. Universitas, Madrid, 2003.
- GONZÁLEZ R. ARNAIZ, G., *Enseñar a mirar. Propuestas para la educación en familia*, Ed. San Pablo, Madrid, 2005.
- La educación inclusiva*, en *Revista INAFOCAM* 1, 2007.
- Interculturalidad y Convivencia*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2008.
- LÉVINAS, E., « *Droit de l'homme et Bonne Volonté* » en *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*. Grasset, Paris, 1991.
- LLÁCER, P., *Internet y Derechos Humanos* en: GONZÁLEZ ARNAIZ, G., (coord.), *Derechos Humanos. La condición humana en la Sociedad Tecnológica*, Tecnos, Madrid, 1999, pp. 183-212.
- LUKES, S., “*Cinco fábulas sobre los derechos humanos*” en SHUTE, S., y HURLEY, S., (eds.), *De los Derechos Humanos*, Trotta, Madrid, 1998, pp. 29-46.
- NAGEL, T., “*Personal rights and Public Space*” en *Concealment and Exposure & Others Essays*, Oxford University Press, Oxford, 2002.
- PÉREZ LUÑO, A. E., *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*, Tecnos, Madrid, 2001.
- RAWLS, J., *Teoría de la Justicia*, FCE, México, 1978.
- SAEZ ORTEGA, P., *Trabajar la paz en la escuela* en GONZÁLEZ, G., (ed.), *Ética de la Paz. Valor, Ideal y Derecho Humano*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2007.
- TASIOULAS, J., “*The Moral Reality of Human Rights*” en POGGE, Th., (ed.), *Freedom from Poverty as a Human Right. Who Owes What to the Very Poor?* Ed. Oxford University Press, 2007, pp. 75-121.

EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Fernando Gil Cantero y Patricia Villamor Manero*

La relación entre educación y derechos humanos es amplia y diversa. Tan amplia y diversa como queramos considerar ambos lados del análisis. Así, en la medida que la educación y los derechos humanos son concebidos como instancias culturales, las relaciones pueden multiplicarse pues *todo* tiene que ver, en algún momento, con la educación y, por supuesto, del mismo modo, *todo* puede relacionarse con los derechos humanos. Dado que la educación y estos derechos son asuntos humanos, culturales, las interrelaciones pueden crecer sin cesar. Esta idea, que es cierta, puede provocar, sin embargo, confusión, al mezclar sin distinguir, perdiéndose así los perfiles que dotan de identidad propia a cada realidad. Además, no es difícil de imaginar que en discursos entremezclados y culturalmente generalistas termine perdiendo el lado menor, en nuestro caso, la educación.

Tal vez, otro modelo reflexivo más fructífero para la educación, consista en imaginar un espacio de intersección constituido por ambas realidades, en el que, sin perder cada una su identidad, se vislumbre qué gana la educación con los

* Universidad Complutense de Madrid.

derechos humanos y viceversa. Este modelo nos permite considerar así tres cuestiones comunes dentro de ese espacio de intersección: el derecho a la educación como derecho humano, la enseñanza de los derechos humanos y la conceptualización valorativa de la educación como derecho humano. El espacio de intersección se produce en las direcciones apuntadas cuando se observa, por un lado, que el derecho a la educación tiene el rango de derecho humano; en segundo término al reconocer que la educación es el derecho encargado de transmitir el conocimiento del resto de derechos humanos y, por último, en la similitud de propósitos finales o valores al constatar que la educación es un proyecto de desarrollo humanizador y los derechos humanos, la orientación y garantía de ese desarrollo. No sólo garantizan tutelarmente el derecho a la educación, como práctica institucional, sino que ofrecen un fundamento social y, en cierto sentido, pedagógico al proponer los valores básicos sobre los que elaborar los proyectos de desarrollo humano de las nuevas generaciones.

Este capítulo lo vamos a dividir en dos partes. En la primera, nos ocupamos del estado de la cuestión en torno a la enseñanza de derechos humanos y a la consideración de la educación, su teoría y práctica, como derecho humano. En la siguiente, nos centraremos en el análisis del alcance actual del derecho a la educación como derecho humano.

La enseñanza de los derechos humanos

Los derechos humanos constituyen, en la actualidad, el referente más elevado del progreso moral de nuestras sociedades. Su presencia es tan relevante que, como ya hemos sugerido, totalizan el espacio político, social y cultural. Están siempre ahí, en todas partes, para todos los temas, en boca de casi todas las tendencias políticas y para apoyar

argumentos contradictorios. Pueden adoptar múltiples perspectivas porque múltiples son los horizontes a los que apuntan. Podemos encontrarlos en cualquier elemento de la acción educativa, como fines o valores, como contenido a enseñar en cualquier nivel educativo, en las educaciones específicas (cívica, moral, de igualdad de género, para la paz, etc.)... Pueden hallarse, de igual modo, por ejemplo, entre los artículos del código deontológico de los médicos o entre las políticas de recogida de basuras. Esta peculiaridad lleva, en ocasiones, a que se consideren tan naturales, tan enraizados en las condiciones de posibilidad de las sociedades democráticas que se dan por supuestos y conocidos; están ahí, como el aire que respiramos.

Esta postura es una de las tendencias que más puede obstaculizar su enseñanza. Los derechos humanos ni son tan naturales ni se sostienen sobre ellos mismos. Podemos perderlos, retroceder en su extensión, insensibilizarnos ante sus violaciones. Como educadores, necesitamos tomar conciencia no sólo de su importancia genérica -¿quién va a negar su relevancia para la convivencia?- sino como condición de posibilidad para diseñar proyectos de formación. Nosotros pensamos que esto requiere dos líneas de actuación. Por un lado, seguir diseñando materiales pedagógicos por niveles educativos que ayuden a los docentes a emprender y mantener su enseñanza¹⁷. Por otro, vincular el concepto de persona educada a estos derechos, a los valores que fundamentan los derechos humanos. Como educadores debemos reconocer que lo sorprendente, en ocasiones, no es que no se enseñen; lo sorprendente es que las reflexiones teóricas sobre el concepto de educación y de persona educada no contengan como elemento constitutivo ninguna referencia al significado de los derechos humanos. Si la teoría y la

¹⁷ GIL, Fernando, JOVER, Gonzalo, y REYERO, David, *La enseñanza de derechos humanos, 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*, Paidós, Barcelona, 2001.

práctica democrática ya no pueden pensarse sin los derechos humanos ¿por qué no lograr lo mismo con la educación?

La enseñanza de derechos humanos se suele definir, desde los organismos internacionales, como “el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, y cuya finalidad es: a) fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; d) facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre; e) intensificar las actividades de la paz de las Naciones Unidas”¹⁸. Nosotros hemos hecho una propuesta¹⁹ más modesta en la que los principales objetivos generales que pretendemos conseguir con la enseñanza de los derechos humanos pueden sintetizarse en los siguientes: 1) descubrir el valor de todos y cada uno de los seres humanos; 2) adoptar un compromiso humanizador para extender los valores de los derechos humanos en nuestro entorno; 3) valorar críticamente la situación del lugar donde vivimos, teniendo como criterio el desarrollo y cumplimiento de los derechos humanos.

Se trata, pues, de mostrar ante los alumnos la importancia del derecho a ser persona, esto es, a desarrollar un proyecto personal de vida, y el derecho a ser tratado humanamente. La principal razón para justificar la

¹⁸ ONU, *Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos*. Informe del Secretario General. A/52/469/Add.1, 20 noviembre, p.5, 1997.

¹⁹ GIL, Fernando, JOVER, Gonzalo, y REYERO, David, op. cit., p. 39.

enseñanza de los derechos humanos en todos los niveles educativos estriba en considerar que se podría lograr un mundo más humano si las nuevas generaciones asumieran que todos las personas estamos unidas en un proyecto común de humanización a través de los derechos humanos.

El derecho a ser hombre es un criterio moral universal porque abarca a todos los hombres en lo que tienen más de común²⁰: su inacabamiento como tarea irrenunciable. Por otra parte, es un criterio moral particular porque el derecho a ser hombre (la tarea de hacernos) es una empresa en la que somos insustituibles: se concreta en voluntades individuales que expresan con mayor o menor empeño su capacidad de valorar, de reinterpretar la herencia recibida según los intereses y necesidades personales. El sentido universalista y particular del derecho a ser hombre, permite descubrir así un ideal común de humanidad en tensión dialéctica con un ideal del yo particular. Quien es consciente de esta tensión, también lo será de la responsabilidad individual de mantener su ideal del yo sin esperar a la intervención del Estado, de las instituciones o de los grupos sociales. Quien es consciente de esa tensión, también lo será de la responsabilidad común con otros individuos de saber valorar el empeño de otros ideales del yo distintos y hasta opuestos al propio, por su colaboración en elaborar nuevos ideales de humanidad. Necesito a los otros con sus particulares formas de querer ser hombres para que mi tensión individual -mi historia particular- entre el ideal del yo que quiero darme y el ideal común de humanidad que diviso no lleguen nunca a identificarse, esto es, ni llegar a absolutizar mi proyecto personal de vida que es el riesgo trágico en cualquier búsqueda de la excelencia personal, ni llegar a absolutizar

²⁰ BÁRCENA, Fernando, GIL, Fernando y JOVER, Gonzalo, *La escuela de la ciudadanía*, Desclée de Brouwer, Bilbao, pp. 43-70, 1999.

tampoco las forma de vida actuales que es la enfermedad del miope existencial.

Aprender a respetar el valor de cada ser humano es, en la actualidad, una de las enseñanzas más necesarias, pero también la más difícil de equilibrar ante los riesgos del puro relativismo y del absolutismo de valores. Por encima de mis preferencias tengo que atenerme a la consideración respetuosa de las preferencias de los demás aunque no esté de acuerdo. De este modo, el valor que se está respetando y dando un carácter preeminente no es al contenido de mis preferencias pues, lógicamente éstas pueden estar equivocadas, sino al principio de que mi acción debe seguir el dictamen de mi conciencia, lo mejor formada posible. Reconocer que el respeto incondicionado ha de dirigirse al principio de la acción y no al hecho de ejercer todo lo que la libertad de conciencia determine, significa que aunque considere que la elección está equivocada e incluso castigada por las leyes, hay un valor en el ser humano, que es su dignidad, por la cual nadie puede hacerle renunciar a su derecho a ser hombre en la línea que su conciencia le determine.

Por otro lado, es importante hacer ver a los alumnos que quienes tenemos derechos asumimos, al mismo tiempo, deberes. Los derechos y los deberes son las dos caras de una misma moneda. Es cierto que, dependiendo de la época histórica en la que nos encontremos, se tiende más a resaltar unos en detrimento de los otros. Pero lo más característico del hombre como sujeto de derechos es que es capaz de asumir, a su vez, deberes y obligaciones hacia sí mismo y los demás. En este sentido, los derechos humanos no sólo han de ser contemplados como derechos que "se me reconocen" sino también como derechos que "he de reconocer" en los demás y

que, por tanto, me imponen un deber de comportamiento hacia sí mismo y los otros²¹.

La atención a los deberes, en su discurso y práctica, tiene claros efectos educativos en la medida que acentúa la responsabilidad del sujeto. La acción responsable es una de las condiciones de posibilidad de las acciones educativas. Dar cuenta de lo hecho supone acentuar nuestra propia condición de agentes y “dueños” de la realidad²². Hay, sin embargo, otra lectura o dimensión educativa con respecto a los deberes. Al ser, como hemos indicado, los derechos y los deberes, las dos caras de una misma moneda, la atención a ciertos derechos de otros exige, por nuestra parte, asumir tal atención como deber propio. Esto es especialmente visible en la Convención de derechos de la infancia donde los derechos de los niños lo son en sentido estricto si los asumimos como deberes nuestros. Somos, en este caso, los adultos los que posibilitamos de facto el derecho, pero sobre todo su encauzamiento educativo. Así, por ejemplo, el derecho al juego en un niño impone el deber de acompañamiento: facilitándolo, animándolo e incluso, en ocasiones, compartiéndolo.

Con respecto a los contenidos, hay numerosas posibilidades para integrarlos en la enseñanza de derechos humanos: declaraciones, organismos internacionales, la situación de los derechos en diferentes lugares del mundo, ONGs que trabajan en este campo, historia de los derechos, situación de colectivos concretos (minorías, mujeres, niños, etc.)... Pero, en realidad, su enseñanza no necesita limitarse a estos contenidos. Lo más frecuente es que recurramos, sobre todo, a las posibilidades ya presentes en el currículo.

²¹ FERNÁNDEZ RUIZ-GÁLVEZ, Enrique, *Igualdad y derechos humanos*, Tecnos, Madrid, 2003.

²² RODRÍGUEZ PUERTO, Manuel J. y ROBLES, Gregorio, “La olvidada complementariedad entre deberes y derechos”, en MEGÍAS QUIROS, José Justo (coord.), *Manual de derechos humanos. Los derechos humanos en el siglo XXII*, Aranzadi, Navarra, 2006, pp. 88-41.

Numerosos datos y acontecimientos que aparentemente no tienen una relación directa con los derechos humanos, pueden utilizarse, sin llegar a extremos ridículos, con esta intención formativa. Para enseñar los derechos humanos lo importante no es la actividad o el contenido en sí sino el objetivo formativo que perseguimos. Los recursos son un elemento auxiliar en la enseñanza de los derechos humanos. En realidad, lo imprescindible es tener algo de imaginación y estar atentos a nuestra realidad social y política. En la convivencia escolar nos encontramos habitualmente ante acontecimientos que, a través de una adecuada atención pedagógica, pueden servirnos para ayudar al alumno a comprender el valor del ser humano en todo tipo de circunstancias, y a descubrir que todos tenemos unas aspiraciones comunes de humanización. Sin embargo, pensamos que es imprescindible también *estructurar* algún momento específico de la actividad escolar que nos asegure el logro de los objetivos que buscamos²³.

Además de plantear la enseñanza de los derechos humanos, también podemos analizar las implicaciones generales y particulares de esos derechos para el conocimiento educativo.

El artículo 26 de la Declaración Universal de derechos humanos afirma que la educación es uno de estos derechos. Pero, además, establece que la educación es el derecho a través del cual se propone extender el conocimiento, promoción y defensa del resto de derechos. La responsabilidad moral de los educadores ante la tarea que se

²³ En España se ha aprobado, no sin conflictos políticos y pedagógicos, una asignatura de "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos" a impartir en primaria; con la Ética, en secundaria y con la Filosofía en primero de bachiller. Para lo que nos interesa destacar, esta obligatoriedad, ciertamente discutible desde muchos puntos de vista, permite sin embargo estructurar didácticamente unos contenidos, superando así la verborrea bienintencionada tan proclive cuando se trata de los derechos humanos.

les encomienda no es poca. En realidad, hay una sintonía conceptual y práctica extraordinaria entre ser educador y el derecho a ser hombre que proclama la Declaración de 1948. Los educadores tienen la importante labor de desarrollar la humanización de las nuevas generaciones.²⁴ Su tarea consiste en favorecer las condiciones de posibilidad del crecimiento humanizador, condiciones que tienen su refrendo legal y moral en todos y cada uno de los derechos humanos²⁵. Hay a diario, desgraciadamente, violaciones constantes de estos derechos, violaciones que turban las conciencias de las personas sensibles. Sin embargo, pocas veces se afirma -y no suele escandalizar a casi nadie- la grave violación de la dignidad humana que supone sustraer a los alumnos su derecho a alcanzar con plenitud humanizadora la condición de agentes, de personas libres y responsables²⁶.

Los educadores comprometidos tienen que luchar a diario por justificarse a sí mismos el sentido y la utilidad de su tarea. Cada educador tiene que resolver este dilema a su modo en la actividad de cada día. Hay muchas y variadas formas de mantener vivo y de renovar permanentemente el entusiasmo por transmitir a nuestros alumnos un sentido profundo de la formación. Pensamos que una manera adecuada de que los educadores alcancen esa perspectiva y se mantengan en ella, radica en ver en todos y cada uno de sus

²⁴ JOVER, Gonzalo, "Educación y ciudadanía en espacios sociales polifónicos", en Sociedad Española de Pedagogía, *Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía, "Educación, ciudadanía y convivencia*, Zaragoza, Sociedad Española de Pedagogía, pp.171-185, 2008. Vid. JOVER, Gonzalo, "Civilización, desarrollo y derechos humanos: propuestas de cooperación", en Sociedad Española de Pedagogía, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 83-99, 2004.

²⁵ UGARTE ARTAL, Carolina, *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*, Eunsa, Navarra, 2004.

²⁶ RUIZ CORBELL, Marta, "La enseñanza de los derechos humanos: por una cultura de paz", en LÓPEZ BARAJAS, Eduardo y RUIZ CORBELL, Marta (coords.), *Derechos humanos y educación*, UNED, Madrid, pp. 177-197, 2000.

alumnos, unos *sujetos de derechos*²⁷. De este modo, la enseñanza de derechos humanos adquiere un sentido singular: no es sólo, para los educadores, una parte más del currículo, sino el reflejo del futuro desarrollo humanizador de sus alumnos.

En una entrevista a Roméo Dallaire -general canadiense que dirigía las tropas de paz de la ONU en Ruanda y que fue testigo del intento de exterminio de los tutsis por parte del partido hutu extremista- a la pregunta del periodista: “¿Para qué sirve la educación?” contestó: “El extremista, o el africano que está en la estructura política de élite, es una persona muy bien educada, estudia en las mismas escuelas que nosotros y conoce muy bien la política internacional (...) están extraordinariamente bien formados intelectualmente. El problema es cómo se les puede inculcar el sentido del humanismo, el respeto por los derechos humanos”²⁸. “Inculcar el sentido del humanismo” es una de las aspiraciones permanentes de todo proyecto realmente educativo. Tal vez pueda afirmarse sin error que uno de los criterios bajo el cual valoramos el progreso o retroceso moral de nuestras sociedades sea, precisamente, la sensibilidad que mostramos ante la presencia o ausencia, respectivamente, de ese humanismo, de esa forma o estilo de trato digno, señorial, respetuoso, y hasta delicado con el valor del ser humano, e incluso, en otro orden, en los animales o seres vivos en general.

Cualquiera de nosotros puede recordar sin mucho esfuerzo cómo algún profesor de nuestra juventud infligió un trato que actualmente valoraríamos como “deshumanizador” a algunos de sus alumnos. Tampoco nos

²⁷ PÉREZ LUÑO, Antonio-Enrique, *La tercera generación de derechos humanos*, Aranzadi, Navarra, 2006.

²⁸ DALLAIRE, Roméo, “Entrevista a Roméo Dallaire”, *El País Semanal*, p. 18, 2004.

costaría mucho hacer referencia a determinadas políticas nacionales e internacionales, sobre ciertas cuestiones que nos parecen de mayor o menor humanización: formas de tratar a los presos y detenidos, a las niñas y mujeres en determinados países, a los inmigrantes, refugiados, a los sectores de población más necesitados, a los sujetos con necesidades educativas especiales, etc. Bien es verdad que este criterio no está definitivamente claro en muchos casos y que lo que para algunos supera toda barrera de lo tolerable, para otros, por el contrario, no supone ningún trato deshumanizador²⁹. Es lógico. El progreso moral no es lineal ni uniforme, se va superponiendo con dificultad extraordinaria, con adelantos y retrocesos, con excesos totalitarios, una vez, y con confusiones liberales, otras. En cualquier caso, no parece que sea algo de lo que, como educadores, nos podamos desatender, creyendo que forma parte exclusiva de la política o de manos invisibles que, con mayor o menor optimismo, van haciendo avanzar a la humanidad.

Vamos a proponer en esta línea una serie de ideas en torno a los fines, los sujetos y las condiciones de la educación desde el significado de esos derechos³⁰. *¿Para qué le sirven los derechos humanos a un educador?* Para comprender que su tarea se debe desarrollar desde una perspectiva humanizadora encaminada a lograr ayudar a sus educandos a que alcancen proyectos de vida, personales y sociales, más humanos y a que los desarrollen mediante un trato más humano. Los derechos humanos contribuyen decisivamente a resaltar parte de las bases éticas³¹ de la educación porque nos

²⁹ IGNATIEFF, Michael, *Los derechos humanos como política e idolatría*, Paidós, Barcelona, 2003.

³⁰ GIL, Fernando, "Elaboración de una teoría pedagógica de los derechos humanos", en RUIZ CORBELLÀ, Marta, (coord.) *Educación moral: Aprender a ser, aprender a convivir*, Ariel, Barcelona, 71-90, 2003.

³¹ VÁZQUEZ ANDRADE, Piedad, *Teoría crítica de la educación y los derechos humanos: lineamientos para una propuesta educativa*, Universidad de León, León, 2006.

ayudan a *comprender el significado humanizador de las finalidades educativas*. Nos ayudan a comprender que cuando afirmamos que la tarea educativa trata de favorecer el desarrollo personal, de ayudar a lograr proyectos de vida, de alcanzar una posición personal en la existencia o de aspirar a una vida más humana, este proyecto tiene en los derechos humanos el reconocimiento jurídico y ético de mínimos necesarios para establecer qué valores resaltan la condición humana. Los educadores³² que, además de enseñar estos derechos, pretenden hacer de la educación un derecho humano son los que, a su vez, les guía el interés pedagógico de resaltar lo más humano de sus alumnos, lo más universal, los horizontes de existencia más abiertos y seguros desde la búsqueda de sí mismos, de su identidad particular, de su proyecto de vida. Comprender el significado humanizador de las finalidades educativas, desde los derechos humanos, supone en realidad mostrar a los alumnos el reto de saber vivir más humanamente, el reto de sustituir las miopías localistas por empeños de auténtica envergadura existencial: que allí donde estén logren para todos más libertad, más justicia, más igualdad, más pluralismo, más tolerancia, más solidaridad.

No es una exageración considerar, por tanto, que los educadores mantienen una mirada antropológica sobre las bases comprensivas de la condición humana cuando atienden a los valores o fines de las grandes declaraciones de derechos humanos³³. Por eso, es imprescindible que quien aspire a ser

³² SANJURJO, Lilitana O., “Educar en derechos humanos: un reto para la formación y profesionalización en educación”, en Sociedad Española de Pedagogía, *Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía, “Educación, ciudadanía y convivencia*, Zaragoza, Sociedad Española de Pedagogía, pp.45-66, 2008.

³³ GIL, Fernando y REYERO, David, “Educación y derechos humanos: fundamentación antropológica y normatividad pedagógica”, en AA. VV., *Educación, ética y ciudadanía. Actas del IV Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, Madrid, UNED, 2002, pp. 286-288.

un buen educador lea y analice estas declaraciones pues le van a propiciar unos sólidos pilares de intenciones educativas al reparar en fines consensuados sobre la condición humana.

El derecho humano a la educación

El establecimiento de condiciones necesarias para lograr el cumplimiento de los derechos humanos se basa, entre otras cosas, en la garantía del derecho a la educación. Sin embargo, hasta mediados del siglo XX la normativa internacional no se ocupa de modo relevante de la regulación jurídica de este derecho. La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) recoge el derecho a la educación en su artículo 26. Este tratado estableció el marco general sobre el que posteriormente se iría delimitando el contenido esencial de este derecho. En los tres apartados de este artículo se define a grandes rasgos la triple dimensión del derecho a la educación: la obligatoriedad y gratuidad de la instrucción elemental; el objetivo y, en cierto modo, el contenido de esta instrucción; y por último, la necesidad de articular la intervención del Estado en la provisión y financiación de la enseñanza elemental con el derecho del alumno y su familia a escoger el tipo de educación que desean.

Años más tarde, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966 y en vigor desde el 3 de enero de 1976) configuró el verdadero marco jurídico internacional del derecho a la educación, tomando como referencia la triple dimensión anterior. En este caso, los artículos 13 y 14 especifican con mayor detalle la finalidad, objeto y contenido de la educación (“el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad”; “el respeto por los derechos humanos y las

libertades fundamentales”; “capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos”; “promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”), y determinan el grado de accesibilidad necesaria de cada uno de los niveles educativos (en términos de creación de puestos escolares y gratuidad de los mismos) para lograr el pleno ejercicio de este derecho (“La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente”; “La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”; “La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”). De un modo muy significativo, el Pacto también amplía la redacción de la Declaración de 1948 en lo relativo al respeto a la libertad de elección como parte del contenido del derecho a la educación. De esta manera, además de ser un derecho de protección, es un derecho de libertad que implica la posibilidad de escoger “escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas”, elegir “la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” y, al mismo tiempo, “la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza”. Debido a esta redacción, el derecho a elegir la formación religiosa y moral aparece reconocido dentro del derecho a la educación y no como expresión de la libertad ideológica y religiosa³⁴.

³⁴ RODRÍGUEZ COARASA, Cristina, *La libertad de enseñanza en España*, Tecnos, Madrid, 1998.

Para definir el contenido esencial del derecho a la educación, junto a toda la bibliografía existente, tanto desde el punto de vista jurídico como pedagógico³⁵, es muy interesante acudir a las observaciones a los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de 1966, antes señalado, elaboradas por el propio Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que establecen recomendaciones sobre la aplicación del derecho a la educación en el mundo³⁶. Estas sugerencias tratan de reflejar una interpretación contemporánea de ambos artículos, incluyendo, por ejemplo, el contenido de documentos internacionales más actuales sobre educación como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración y Plan de Acción de Viena (1993), y el Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1994).

Los tratados sobre los derechos de las minorías aportan un nuevo matiz al contenido del derecho a la educación. Incorporan a la libertad para elegir el tipo de educación o la educación religiosa y moral conforme a las propias convicciones, la necesidad de crear oportunidades para aprender la lengua materna, su historia, idioma o cultura. La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y con entrada en vigor el 22 de mayo de

³⁵ Puede resultar muy interesante en este tipo de análisis intentar aunar ambas perspectivas como, por ejemplo, en: THOILLIEZ RUANO, Bianca y VILLAMOR MANERO, Patricia, "Panorama nacional. España" en ESCOBAR ROCA, Guillermo (dir.), VI Informe sobre Derechos Humanos de la Federación Iberoamericana de Ombudsman: Educación, Madrid, Trama (en prensa).

³⁶ Documento E/C.12/1999/10 del Comité de Derechos Económicos sociales y Culturales.

1962), añade la posibilidad de crear centros por motivos lingüísticos o religiosos para satisfacer los deseos de los padres, reconociendo a los miembros de las minorías nacionales el derecho a establecer y mantener escuelas propias y, “según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma” (artículo 5). Además, introduce también la obligación de los gobiernos de luchar contra las discriminaciones en las admisiones en los centros, reconociendo los problemas que subyacen en estos procesos, y el compromiso de permitir el acceso a los extranjeros en las mismas condiciones que a los residentes.

Katarina Tomasevski, Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación entre 1998 y 2004, ha desarrollado en varios de sus informes y publicaciones un esquema descriptivo sobre las dimensiones que configuran el derecho a la educación. Su análisis se basa en una estructura que ha denominado “esquema de las 4-A”:³⁷ Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad. Cada uno de estos conceptos tiene unos requerimientos gubernamentales surgidos del derecho internacional. En la primera de estas exigencias, la “Asequibilidad”, confluyen todas las dimensiones del derecho a la educación³⁸. Por un lado, es un derecho civil y político, puesto que exige el respeto a la

³⁷ Katarina Tomasevski ha ido publicando en diversos artículos su trabajo sobre estas dimensiones. Como referencia fundamental en este capítulo utilizaremos una de sus últimas publicaciones: TOMASEVSKI, Katarina, “El derecho a la educación: panorama internacional de un derecho irrenunciable”, en Naya, Luis María (Coord.), *La educación y los derechos humanos*, Espacio Universitario Erein, Donostia, 2005, pp. 63-90.

³⁸ En opinión de Katarina Tomasevski, “El derecho a la educación pasa por encima de la división de los derechos humanos en derecho civiles y políticos, por una parte, y derechos económicos, sociales y culturales, por otra”. TOMASEVSKI, Katarina, *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Disponible en: www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Material_Educativo/Contenido-Vigencia.pdf
Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003. (Última consulta: 26 de diciembre de 2008).

libertad de y en la enseñanza; es también un derecho social y económico, que obliga a los gobiernos a establecer un periodo de escolarización básico, obligatorio y gratuito para todos los niños y niñas en edad escolar. Como derecho cultural, significa respeto a la diversidad. La “Accesibilidad” se refiere fundamentalmente a la lucha contra la discriminación en el acceso a la enseñanza, a cualquier nivel de la enseñanza. La “Aceptabilidad” es sin duda una de las dimensiones que más automáticamente se traduce en criterios pedagógicos. Se trata de no limitarse a ofrecer educación gratuita sino de exigir garantía de calidad en los programas escolares, en la formación docente, en los métodos de enseñanza y aprendizaje, y por supuesto, en las condiciones de seguridad e instalaciones. Por último, la “Adaptabilidad” incluye la obligación de ajustar la educación al interés superior de cada alumno y el esfuerzo de los gobiernos por suministrar educación a todos los niños y niñas que no pueden asistir regularmente a la escuela. Al mismo tiempo, sería la dimensión más relacionada con la atención a la diversidad, basada tanto en la adaptación pedagógica de los programas a las distintas características personales de los alumnos como en el enriquecimiento de la oferta pedagógica de los centros, de modo que la educación recibida sea acorde con las convicciones filosóficas, morales, religiosas, culturales y pedagógicas de las familias y de los propios alumnos como sujetos de derechos³⁹.

En contraste con la regulación de otros derechos humanos, el derecho a la educación, como hemos visto al

³⁹ Además de las obligaciones estatales que deben garantizar el pleno ejercicio del derecho, existen derivadas de esta misma estructura, una serie de implicaciones pedagógicas importantes que han sido tratadas por Dávila Balsera, Paulí; Naya Garmendia, Luis María; Zabaleta Imaz, Iñiqui, “El derecho a la educación en Europa a través de la Convención de los Derechos del Niño”, en NAYA, Luis María y DÁVILA, Paulí, *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, Espacio Universitario Erein, Donostia, Tomo II, pp. 230-250.

analizar la normativa internacional y sus implicaciones, no es sólo responsabilidad del Estado, sino que implica una “compleja relación de tres vías entre el Estado, los padres y sus hijos, y las instituciones de la sociedad civil”⁴⁰.

A pesar de los esfuerzos por establecer con claridad todos los aspectos que deben ser logrados como parte del ejercicio del pleno derecho a la educación, es difícil pensar que este contenido esencial puede permanecer estable, fijo e inamovible a lo largo de la historia y evolución de los derechos humanos. Existen dos modos de afrontar el avance en este campo. En primer lugar, la extensión del derecho de la educación a todos los excluidos del mismo, y posteriormente, la discusión, no sólo desde el plano normativo-jurídico, sino también desde el punto de vista pedagógico, de las implicaciones educativas y gubernamentales.

Hoy en día, a pesar de que sigan existiendo millones de niños sin escolarizar a los que no se les reconoce derecho alguno, el derecho a la educación debe dejar de limitarse al acceso a la escuela, sino que ha de implicar también entre otros, el derecho a la educación a lo largo de toda la vida⁴¹, el derecho a una buena educación, al aprendizaje e incluso la participación en las instituciones educativas⁴². Es posible que la idea de jerarquizar el acceso frente al logro de una educación de calidad (primero acceso y luego calidad para todos) haya perdido su sentido.

Si partimos de la necesidad de ir incrementando poco a poco el contenido de este derecho fundamental para

⁴⁰ GLENN, Charles y DE GROOF, Jan, *Freedom, Autonomy and Accountability in Education*, Nijmegen, Wolf Legal Publishers, 2005, p. 45.

⁴¹ La “visión ampliada de la educación básica” adoptada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 reconoce las necesidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

⁴² TORRES, Rosa María, “Derecho a la educación es mucho más que derecho a la escuela”, en NAYA, Luis María y DÁVILA, Paulí, *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, Espacio Universitario Erein, Donostia, Tomo I, pp. 43-68.

adaptarlo a las nuevas necesidades, podemos plantear también la idea de contextualizar aún más la lucha por el logro del derecho a la educación.

Sin necesidad de jerarquizar los distintos aspectos del contenido del derecho que nos ocupa (aunque sin descartar esta opción), tratar de delimitar su alcance nos obliga a considerar que, en determinados sistemas educativos, limitarlo a la provisión de plazas gratuitas de educación básica para todos los niños y niñas en edad escolar es ya demasiado restrictivo. Si el único objetivo se acuerda pensando en mínimos compartidos, se pierde la oportunidad de embarcar a algunos estados en otras luchas como por ejemplo, una educación mejor para todos o una mayor diversidad educativa. Muchos gobiernos han logrado ya la plena escolarización en educación básica (algunos incluso durante diez años de escolaridad), lo que implica necesariamente que su próximo objetivo debe ir un poco más lejos. Podemos considerar, entre otros, la necesidad de extender también la gratuidad de la educación secundaria, incluso de la enseñanza técnico-profesional, o avanzando un poco más, la extensión de la oferta educativa, de tal modo que la propia provisión pública atienda realmente a la diversidad de alumnos y de sus preferencias, respetando plenamente sus convicciones filosóficas, morales, religiosas, pedagógicas o su preferencia de aprender en su lengua materna⁴³.

El derecho a la educación siempre implica una serie de obligaciones gubernamentales. Es, como se plasma en la legislación internacional, un derecho prestacional, pero esto no puede hacer olvidar la otra dimensión reconocida en los

⁴³ Sobre las diferentes interpretaciones de la relación entre diversidad de la oferta educativa y libertad de elección ver: Villamor Manero, Patricia, "La libertad de elección en educación, ¿finalidad o instrumento de las reformas educativas?", en *Revista Complutense de Educación*, Madrid, Vol. 18, número 2, 2007, pp. 181-196.

tratados internacionales como derecho de libertad⁴⁴. El derecho a elegir en educación debe formar parte también de su contenido y, por tanto, de las demandas exigidas en el contexto educativo⁴⁵.

La amplitud de la libertad de elección de las familias, suele limitarse, siguiendo el modelo marcado por la regulación normativa recogida en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, a las preferencias morales y religiosas de las familias para la educación de sus hijos. Sin embargo, puede ser interesante incluir en el desarrollo de la normativa internacional en cada uno de los contextos nacionales, la posibilidad de elegir centro conforme a las convicciones pedagógicas, como se recoge en el artículo 74 de la Constitución Europea.

Una definición más evolucionada y ambiciosa del contenido del derecho a la educación debería incluir al menos⁴⁶ el derecho a la educación obligatoria y gratuita, incluyendo infraestructura de transporte escolar y servicios sociales sin costes, educación obligatoria y adaptada a las necesidades de aprendizaje de los alumnos⁴⁷, derecho a una homologación de estudios que posibiliten la transferencias

⁴⁴ REDONDO, Ana María, *Defensa de la constitución y enseñanza básica obligatoria*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2003.

⁴⁵ Esta es una de las líneas de investigación del grupo de investigación consolidado por la Comunidad Autónoma de Madrid y la Universidad Complutense de Madrid (CAM-UCM 930768. <http://www.ucm.es/info/quiron/grupo/> Última consulta: 26 de diciembre de 2008), "Cultura cívica y políticas educativas", constituido, además de por los autores de este capítulo, por los profesores Gonzalo Jover, Fernando Bárcena, David Reyero y Jorge Márquez. Uno de los proyectos, dirigido por la profesora Patricia Villamor, y financiado durante 2008 por la CAM estriba en investigar La elección de centro escolar en la Comunidad Autónoma de Madrid. Análisis de la diversidad de la oferta educativa y de la configuración del mapa escolar.

⁴⁶ GLENN, Charles y DE GROOJ, Jan, *op. cit.* p. 53.

⁴⁷ En este aspecto, los autores incluyen también el derecho a que la educación obligatoria no implique necesariamente la escolarización obligatoria, sino que se permita la enseñanza en casa para las familias que, sin incurrir en la eliminación del derecho a toda persona a recibir educación, consideran esta opción más favorable para sus hijos.

entre las distintas enseñanzas y la educación a lo largo de toda la vida, derecho a la libertad de elección de las familias, derecho a beneficios sociales para alumnos con necesidades educativas especiales, derecho a una orientación (médico sanitaria y social) durante el tiempo de escolarización, extensión de la gratuidad a niveles de enseñanza secundaria e incluso superiores.

Si tratamos de unificar los diversos criterios que han aparecido al pensar la educación como derecho humano podemos observar tres recorridos que nos pueden dar pistas acerca de las expectativas futuras sobre este tema. Por un lado, como ya se ha indicado, el derecho humano a la educación no es sólo un derecho prestacional. En realidad ningún derecho de esa categoría lo es. Y ello porque aunque las conquistas históricas nos hayan hecho remarcar un logro paulatino que, a su vez, hemos categorizado en generaciones diversas y sucesivas de derechos, el derecho a la educación como derecho humano responde a necesidades humanas, no circunscritas, no limitadas, a un único tipo de derechos. Es así como se pueden equilibrar convenientemente los derechos de los diversos agentes implicados, al pensar, cada uno, la corresponsabilidad en su ejercicio, limitándose, a su vez, unos a otros.

La segunda vía que se abre estriba en reconocer que reflejamos más fielmente la realidad del ser humano cuando lo pensamos como un sujeto abierto a múltiples relaciones y contextos. Afirmar, como se ha hecho antes, que para determinados países la aspiración a la exclusiva escolarización física de los alumnos ya no es una expectativa suficiente del derecho humano a la educación significa, en realidad, que estamos pensando este derecho desde la perspectiva sistémica del ser humano por la que su realidad humanizadora, en el propio ejercicio del derecho a la educación, nos empuja a pensar en sus padres y tutores, en

su salud, en sus libros, en sus raíces, en su lengua, etc. El derecho humano a la educación, si realmente se conceptualiza desde una visión antropológicamente humanizadora, significa pensar en las múltiples circunstancias del propio sujeto agente de ese derecho.

La tercera vía que, como expectativa teórica y práctica, se nos abre al unificar los diversos argumentos expuestos en las hojas previas, es que el derecho humano a la educación ni se comprende adecuadamente ni se proyecta en sus múltiples dimensiones si se circunscribe a una visión técnica jurídica.

El modo de mejorar la racionalidad de la educación como derecho humano estriba más en pensar en el carácter pedagógico del mismo que en sus sucesivas plasmaciones jurídicas. Cuando, como se ha indicado, nos felicitamos de que una nueva declaración, convención o pacto, incluye dimensiones más exigentes del derecho a la educación, es importante observar que la fuente de ese saber no es casi nunca el propio derecho como instancia jurídica sino la reflexión en torno a nuestras “convicciones pedagógicas”, a lo que consideramos acertado o no para promover el desarrollo humanizador al que aspira la educación⁴⁸. El pensamiento pedagógico debe pues establecer juicios creativos y, en muchos casos, disidentes, resistentes, para recordar al derecho, a los gobiernos, a los políticos, lo que el ser humano necesita como derecho a la educación.

⁴⁸ Sobre los peligros de adoptar soluciones exclusivamente políticas para problemas genuinamente pedagógicos se puede ver en: VILLAMOR MANERO, Patricia, “Política y educación: una reflexión acerca de la invasión política de la pedagogía”, en IBÁÑEZ MARTÍN, José Antonio, *Educación, conocimiento y justicia*, Madrid, Dykinson, (en prensa).

Bibliografía

- BÁRCENA, Fernando, GIL, Fernando y JOVER, Gonzalo, *La escuela de la ciudadanía*, Desclée de Brouwer, Bilbao, pp. 43-70, 1999.
- FERNÁNDEZ RUIZ-GÁLVEZ, Enrique, *Igualdad y derechos humanos*, Tecnos, Madrid, 2003.
- GIL, Fernando, “Elaboración de una teoría pedagógica de los derechos humanos”, en RUIZ CORBELLA, Marta, (coord.) *Educación moral: Aprender a ser, aprender a convivir*, Ariel, Barcelona, 71-90, 2003.
- GIL, Fernando, JOVER, Gonzalo, y REYERO, David, *La enseñanza de derechos humanos, 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*, Paidós, Barcelona, 2001.
- GIL, Fernando y REYERO, David, “Educación y derechos humanos: fundamentación antropológica y normatividad pedagógica”, en AA. VV., *Educación, ética y ciudadanía. Actas del IV Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, Madrid, UNED, pp. 286-288, 2002.
- GLENN, Charles y DE GROOF, Jan, *Freedom, Autonomy and Accountability in Education*, Nijmegen, Wolf Legal Publishers, 2005, p. 45.
- IGNATIEFF, Michael, *Los derechos humanos como política e idolatría*, Paidós, Barcelona, 2003.
- JOVER, Gonzalo, “Educación y ciudadanía en espacios sociales polifónicos”, en Sociedad Española de Pedagogía, *Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía, “Educación, ciudadanía y convivencia*, Zaragoza, Sociedad Española de Pedagogía, pp.171-185, 2008.
- “Civilización, desarrollo y derechos humanos: propuestas de cooperación”, en Sociedad Española de Pedagogía, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 83-99, 2004.
- PÉREZ LUÑO, Antonio-Enrique, *La tercera generación de derechos humanos*, Aranzadi, Navarra, 2006.
- REDONDO, Ana María, *Defensa de la constitución y enseñanza básica obligatoria*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2003.
- RODRÍGUEZ COARASA, Cristina, *La libertad de enseñanza en España*, Tecnos, Madrid, 1998.
- RODRÍGUEZ PUERTO, Manuel J. y ROBLES, Gregorio, “La olvidada complementariedad entre deberes y derechos”, en MEGÍAS QUIRÓS, José Justo (coord.), *Manual de derechos humanos. Los*

- derechos humanos en el siglo XXII*, Aranzadi, Navarra, 2006, pp. 88-41.
- RUIZ CORBELL, Marta, "La enseñanza de los derechos humanos: por una cultura de paz", en LÓPEZ BARAJAS, Eduardo y RUIZ CORBELL, Marta (coords.), *Derechos humanos y educación*, UNED, Madrid, pp. 177-197, 2000.
- SANJURJO, Liliana O., "Educar en derechos humanos: un reto para la formación y profesionalización en educación", en Sociedad Española de Pedagogía, *Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía, "Educación, ciudadanía y convivencia*, Zaragoza, Sociedad Española de Pedagogía, pp.45-66, 2008.
- THOILLIEZ RUANO, Bianca y VILLAMOR MANERO, Patricia, "Panorama nacional. España" en ESCOBAR ROCA, Guillermo (dir.), *VI Informe sobre Derechos Humanos de la Federación Iberoamericana de Ombudsman: Educación*, Madrid, Trama (en prensa).
- TOMASEVSKI, Katarina, "El derecho a la educación: panorama internacional de un derecho irrenunciable", en Naya, Luis María (Coord.), *La educación y los derechos humanos*, Espacio Universitario Erein, Donostia, 2005, pp. 63-90.
- TORRES, Rosa María, "Derecho a la educación es mucho más que derecho a la escuela", en NAYA, Luis María y DÁVILA, Paulí, *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, Espacio Universitario Erein, Donostia, Tomo I, pp. 43-68.
- UGARTE ARTAL, Carolina, *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*, Eunsa, Navarra, 2004.
- VÁZQUEZ ANDRADE, Piedad, *Teoría crítica de la educación y los derechos humanos: lineamientos para una propuesta educativa*, Universidad de León, León, 2006.
- VILLAMOR MANERO, Patricia, "La libertad de elección en educación, ¿finalidad o instrumento de las reformas educativas?", en *Revista Complutense de Educación*, Madrid, Vol. 18, número 2, 2007, pp. 181-196.
- "Política y educación: una reflexión acerca de la invasión política de la pedagogía", en IBÁÑEZ MARTÍN, José Antonio, *Educación, conocimiento y justicia*, Madrid, Dykinson, (en prensa).

DERECHOS HUMANOS, JUICIO PRÁCTICO Y APRENDIZAJE MORAL

Alejandro Sahuí Maldonado*

Tras el acuerdo por la *Declaración Universal de Derechos Humanos* en 1948, Norberto Bobbio señalaba lo siguiente⁴⁹:

Después de esta Declaración el problema de los fundamentos ha perdido gran parte de su interés. Si la mayor parte de los gobiernos existentes están de acuerdo en una declaración común, es signo de que han encontrado buenas razones para hacerlo. Por eso, ahora no se trata de buscar otras razones, o sin más, como querrían los iusnaturalistas resucitados, la razón de las razones, sino de poner las soluciones para una más amplia y escrupulosa realización de los derechos proclamados [...]. El problema de fondo relativo a los derechos humanos no es hoy tanto el de justificarlos como el de protegerlos. Es un problema no filosófico, sino político.

* Doctor en Derecho. Director Académico del Centro de Investigaciones Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Campeche.

⁴⁹ Citado por RODRÍGUEZ-TOUBES MUÑIZ, Joaquín, *La razón de los derechos*, Madrid, Tecnos, 1995, p. 92.

Una idea similar fue manifestada en medio de la discusión llevada a cabo en la Organización de Naciones Unidas con motivo de dicha Declaración, cuando Jacques Maritain recordaba que, como un modo de desactivar la desavenencia entre las culturas diversas, se habría afirmado el acuerdo en los derechos humanos, “con tal de que no se nos pregunte el por qué. Porque con el ‘por qué’ empieza la disputa”⁵⁰.

Asumir como válidas estas reflexiones es tentador, porque es verdad que en relación con las exigencias implicadas en los derechos humanos, es prioritario asegurar que todas las personas puedan acceder al disfrute y ejercicio del catálogo de derechos sobre los que ya existe un acuerdo estable. Prolongar indefinidamente las discusiones sobre la presunta esencia y/o trascendencia de dichos derechos, cuando se está más o menos de acuerdo en ellos, resulta absurdo y ofensivo ante la urgencia práctica de atender situaciones de daño e injusticia presentes en tantas partes del mundo.

A pesar de su plausibilidad, sin embargo, el planteamiento anterior presenta problemas serios. Como es sabido, a lo largo de la historia, la lucha por el reconocimiento de derechos humanos ha tendido de una manera recurrente a cuestionar el orden de las cosas asumido como válido por las mayorías. Es decir, ha revelado que en un sinnúmero de ocasiones, un amplio consenso alrededor de determinado catálogo de derechos, es susceptible de enmascarar relaciones de dominación, explotación o exclusión. Cuando éste es el caso, entonces, la garantía estatal de estos derechos mediante el uso de la violencia se traduce en estructuras sociales asimétricas y desiguales; de privilegios y prebendas, que por definición son disfrutados por unos pocos. Los derechos

⁵⁰ Cfr. MARITAIN, Jacques, *El hombre y el Estado*, Buenos Aires, Club de Lectores, 1984, p. 94.

humanos fundamentales, como ha dicho el jurista italiano Luigi Ferrajoli, son⁵¹:

Todos aquellos derechos subjetivos que corresponden universalmente a “todos” los seres humanos en cuanto dotados del status de personas, de ciudadanos o personas con capacidad de obrar.

En este orden de ideas, aún con una definición formal, se puede apreciar que el atributo distintivo de este tipo de derechos radica en su universalidad. Si ciertos derechos, por su disfrute y ejercicio excluyen a individuos o colectivos del mismo, como consecuencia, resultaría que *esos* derechos en particular, en estricto sentido *no son* derechos humanos fundamentales. Lo anterior, empero, no significa que no sean derechos en ningún sentido de la palabra, sino sólo que no son fundamentales, y por ende, que su garantía estaría subordinada a la satisfacción anterior plena de los estos últimos. Es el caso, por seguir con Ferrajoli, de los llamados “derechos patrimoniales”, verbigracia, la propiedad⁵².

Por esta razón, la incapacidad real de los individuos y grupos en condiciones de desventaja social de disponer de determinados derechos, cuando ésta no es merecida, es decir, cuando no resulta de un vicio anejo a ellos, y sin embargo no puede ser librada con su sola voluntad, saca a la luz la falta de compromiso político con los llamados derechos humanos. Y es que en el lenguaje corriente dichos derechos están íntimamente vinculados con una intuición que prevalece en sociedades que se auto-comprenden como órdenes democráticos: que los seres humanos, en la medida en que se

⁵¹ Cfr. FERRAJOLI, Luigi, “Derechos fundamentales”, en Antonio de Cabo y Gerardo Pisarello (eds.), *Los fundamentos de los derechos fundamentales*, Madrid, Trotta, 2001, p. 19.

⁵² *Ibíd.*, pp. 29-35.

procuran respeto unos a otros, han de verse entre sí como sujetos igualmente libres⁵³.

Dado que es sumamente difícil establecer de una vez y para siempre cuáles derechos han de contar como “humanos” y “fundamentales”, parece importante que éstos se entiendan dentro de un proceso de aprendizaje, y se instituyan alrededor de ellos mecanismos públicos incluyentes de revisión.

En lo que sigue se insistirá en la idea de que, pese a los avances nacionales e internacionales en materia de reconocimiento y protección de los derechos humanos, su aprendizaje por las personas, en la vida diaria, depende de la adquisición de ciertas aptitudes prácticas y cognitivas que hagan posible descubrir las situaciones de daño, dolor, humillación, etc., de otros seres humanos, como relevantes en términos de injusticia política. Para ello, se seguirá la propuesta de Luis Villoro y Javier Muguerza de considerar siempre la perspectiva de los excluidos y disidentes por el consenso social de facto, como el medio más idóneo para distinguir los derechos humanos respecto de otro tipo de derechos que ocultan intereses excluyentes. Enseguida se dirá que el descubrimiento de dicha perspectiva está asociado con la capacidad que las personas tienen de juzgar, es decir, de ponerse en el lugar de los otros seres humanos concretos. Asimismo, que esta habilidad moral descubierta por Immanuel Kant y rescatada por Hannah Arendt gana mucho afinando la sensibilidad personal a través de las artes, como la literatura, cine, etc., como ha propuesto también Martha C. Nussbaum.

⁵³ En términos generales, esta intuición es desarrollada en RAWLS, John, *El liberalismo político*, Barcelona, Crítica, 1996.

1.- La injusticia como privación de derechos humanos

En su obra denominada *Injustice. The Social Bases of Obedience and Revolt*⁵⁴, Barrington Moore se preguntaba por qué entre distintas personas, sujetas ellas a idénticas condiciones de precariedad, inseguridad, pobreza, etcétera, sólo algunas deciden rebelarse y explicitar su disidencia contra el consenso político que las mantiene en posición desventajosa; mientras otras continúan brindando su adhesión al mismo. El argumento central de Moore -según se entiende- era que en términos del actuar político, la diferencia estaría en que los individuos que disienten lo hacen porque perciben su situación como resultado de una injusticia social, y no como producto de la casualidad o el infortunio personal. Del mismo modo, Judith Shklar, en *The Faces of Injustice*⁵⁵, señalaba además que en la sociedad contemporánea, por las enormes posibilidades abiertas con los saberes científicos y tecnológicos, es difícil saber con exactitud cuándo un daño es imputable a un agente, y por ende, consecuencia de una injusticia. No obstante, indicaba que la mejor estrategia al alcance de la gente para realizar un juicio semejante, sobre si el daño era o no responsabilidad de algún sujeto, consistía en adoptar el punto de vista de quien lo padecía, de sus víctimas.

Estos dos autores distinguen la injusticia social de la casualidad y mala suerte personal. Al interior de las instituciones jurídico-políticas, especialmente de aquéllas que definen el estatuto de persona y de ciudadano, los individuos han de contar como sujetos igualmente libres. Esto significa

⁵⁴ Cfr. MOORE, Barrington, *Injustice. The Social Bases of Obedience and Revolt*, Stanford, The MacMillan Press, 1978.

⁵⁵ Cfr. SHKLAR, Judith, *The Faces of Injustice*, New Haven and London, Yale University Press, 1990.

una pública y recíproca atribución de derechos y deberes idénticos para todos. Como se dijo antes con Luigi Ferrajoli, los derechos humanos fundamentales son precisamente los que fijan dichas personalidad y ciudadanía. En virtud de lo anterior, la asimetría en su posesión y capacidad de ejercicio, o la exclusión de determinados sujetos sale fácilmente a la luz, se hace relevante en términos prácticos, debido a que revela una injusticia social.

Los derechos humanos son aquéllos cuyo real disfrute y ejercicio no se niega a nadie. No importa que tan amplio parezca determinado catálogo, cuando no es susceptible de extender y asegurar la protección de los derechos que consigna al universo de sujetos a los que se dirige. Justicia y derechos -como libertades iguales-, en este tenor, aparecen como conceptos estrechamente vinculados. Como ha dicho John Rawls al postular su primer principio de justicia:

*Cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos*⁵⁶.

De esta manera, las pretensiones de las personas que sufren la dominación, explotación y exclusión de la vida pública, cuando no reflejan meros intereses privativos o de grupo, traducen expresiones como “yo quiero” a “tengo derecho a” o “estoy autorizado a”. En los términos de Rawls, los derechos humanos son “bienes sociales primarios” que una sociedad política debe proveer por igual a todos sus miembros. En este sentido, los derechos son también el indicador de la personalidad igual que ha de ser compartida por quienes son afectados por las reglas públicas que coordinan la vida social.

Ello sin importar su condición social, género, religión, nacionalidad, pertenencia étnica, tradiciones, etc.

⁵⁶ Cfr. RAWLS, John, *Justicia como equidad. Una reformulación*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 73.

La evolución histórica de los derechos humanos, con sus avances y retrocesos, muestra que la ampliación del número de derechos y de sus titulares ha sido consecuencia de demandas de justicia de personas y grupos antes excluidos, y de disidentes. Esto ha sido manifestado por Luis Villoro y Javier Muguerza. Para Villoro, en sociedades desordenadas como las de muchos países pobres o con regímenes autoritarios, la reflexión alrededor de la justicia no debe iniciar desde un hipotético consenso originario. La razón de ello es que en este tipo de sociedades, muchas veces, es precisamente ese consenso el que se cuestiona como excluyente e injusto. Cuando la marginalidad, dominación y explotación son la regla, es menester detectar las experiencias concretas de la exclusión social, ya que éstas pueden resultar muy fecundas en términos heurísticos. En este sentido, para Villoro los derechos han de reflejar intereses generalizables no excluyentes cuando se habla de la justicia política.

Villoro conduce la reflexión sobre la injusticia indicando que ella surge cuando el consenso vigente alrededor de un núcleo determinado de derechos traza una distinción entre los “agentes del pacto político”, y los “excluidos” por el mismo, o en desventaja no justificada.

Desde su perspectiva, la falta de coincidencia entre el número de agentes del pacto y de sujetos que habitan la sociedad en donde éste se aplica mediante el uso de la violencia pública, pone en duda la justicia de ese pacto.

El filósofo mexicano sostiene que cuando se pone en cuestión el pacto social en el espacio público, la inclusión de un nuevo grupo de personas puede llegar a significar eventualmente la disminución de libertades y derechos ganados ya, siempre que se respeten las siguientes limitantes:

1. La restricción no puede afectar a las libertades mínimas que requiere todo sujeto moral y son condiciones de la dignidad de la persona.

2. La reducción de las demás libertades puede efectuarse en la medida en que tenga por efecto que quienes carecen de las libertades mínimas accedan a ellas.
3. La reducción de las libertades sólo puede durar el lapso necesario para remediar la carencia de libertad de los excluidos. Ese lapso puede ser relativamente breve en situaciones excepcionales de emergencia, por ejemplo, por causa de guerra, hambruna o catástrofes naturales. En situaciones de penuria permanente, en cambio, podría durar hasta lograr un avance material en la mayoría de la población, suficiente para liberarla de su esclavitud a sus necesidades elementales y de su sujeción a una voluntad ajena⁵⁷.

Aunque pueda resultar difícil admitir que en ciertos momentos se pueda ceder algunos derechos obtenidos con el fin de que otros puedan disfrutar también de ellos, esto responde a una intuición moral básica: no se puede hablar de modo coherente de derechos humanos si éstos se reclaman solamente para uno mismo o para el grupo al que se pertenece. En cualquier caso, para Villoro los únicos derechos que podrían limitarse serían los que impedirían al resto de las personas disfrutarlos igualmente, o bien, acceder a otros derechos estimados como más importantes; sólo en esa medida. Visto así, la concepción del “coto vedado” de los derechos de que habla Ernesto Garzón Valdés no podría ser dotada de un contenido *a priori*, sino que dependería de que el esquema de los derechos que contemple sea susceptible de extenderse a todos los individuos por igual⁵⁸.

⁵⁷ Cfr. VILLORO, Luis, “Sobre el principio de la injusticia: la exclusión”, en *Isegoría*, núm. 22, septiembre de 2000, p. 125.

⁵⁸ Cfr. GARZÓN VALDÉS, Ernesto, “Acerca del disenso (La propuesta de Javier Muguerza)”, en Javier Muguerza, *Ética, disenso y derechos humanos*, Madrid, Argés, 1998, p. 105.

Como se ha dicho, los derechos humanos o libertades básicas son triunfos históricos que se enmarcan en un proceso gradual de aprendizaje; no son principios absolutos o intemporales. Al respecto, observa Rawls:

*Como quiera que se ajusten esas libertades, el esquema final ha de quedar igualmente asegurado para todos los ciudadanos*⁵⁹.

En la misma dirección que Villoro, Javier Muguerza propone atender al papel que tiene el disenso en el espacio público, en lugar de los consensos fácticos. Muguerza sugiere que vale la pena escuchar detenidamente al individuo que se niega a aceptar los acuerdos mayoritarios frente a la sospecha de su injusticia. Igualmente, llama la atención sobre la fenomenología histórica de la lucha por los derechos humanos, que se hace presente en el aprendizaje moral y político con la crítica de los consensos, realizada por sujetos a quienes se negaba la condición de agentes responsables. La inclusión progresiva en el catálogo de derechos fundamentales de los derechos económicos, sociales, culturales, ecológicos, entre otros, habla a favor del imperativo práctico de atender con seriedad las voces disidentes. Dichas voces funcionarían como baremo de la reflexividad, apertura e inclusividad de los consensos concretos ante la crítica pública.

La crítica de Muguerza a las concepciones éticas y políticas que dan prioridad a los consensos, intenta destacar la noción de autonomía y libertad que está implícita en la idea de derechos humanos. Su posición se hace eco de la ética de Immanuel Kant con el imperativo del “reino de los fines” para el que cada ser humano debe ser tratado como un fin y nunca como un medio para los fines de otro. Muguerza traduce éste

⁵⁹ Cfr. RAWLS, John, *La justicia como equidad. Una reformulación*, op. cit., p. 155.

en un “imperativo de la disidencia” por el que subraya la posibilidad de decir “¡no!” a las situaciones de injusticia.

La posibilidad de disentir, en opinión de Muguerza, implica que “nadie es más que nadie!”, pero sobre todo que “nadie es *menos* que nadie!”. En el tema de los derechos humanos rige el principio de los “vasos comunicantes”, por el que se nivela la “estatura” jurídica de las personas⁶⁰.

Pero en contra de esta intuición, el informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para América Latina del 2004, demuestra con datos duros que la desigualdad material que resulta de la pobreza, marginación y exclusión social acarrea que las personas en desventaja no sean capaces de gozar y ejercer cabalmente sus derechos, aún los asociados con la seguridad jurídica y las libertades. Mucho menos, por supuesto, que puedan acceder a derechos de tipo social y económico como la alimentación, salud, educación, vivienda, etc. En el subcontinente latinoamericano, si no el más pobre sí el más desigual del planeta, hay individuos que son *menos que otros*.

En circunstancias semejantes, los movimientos sociales de protesta, los actos ciudadanos de desobediencia civil frente a sociedades altamente estratificadas y de privilegio, la objeción de conciencia, pueden reflejar crisis de legitimidad de regímenes que no han logrado construir la confianza interpersonal, que sólo es posible cuando los individuos y grupos plurales se miran recíprocamente como sujetos cooperantes. En todo caso, como ha dicho bien el filósofo alemán Jürgen Habermas, la desobediencia civil es la “piedra de toque” del Estado democrático de derecho. En verdad, cree que:

⁶⁰ Cfr. MUGUERZA, Javier, “La alternativa del disenso”, en MUGUERZA, Javier, et. al., *El fundamento de los derechos humanos*, Madrid, Debate, 1989, p. 52.

Suele ser a menudo la última oportunidad para corregir los errores en el proceso de aplicación del derecho o para implantar innovaciones⁶¹.

2.- La facultad de juzgar: ponerse en el lugar del otro concreto.

Existen empero dificultades para admitir sin más un planteamiento como el que aquí se ha hecho. Si las personas pueden desobedecer las normas cuando no sean de su agrado o conveniencia, sería prácticamente imposible articular una vida social ordenada, pacífica y cooperativa. El Estado, como depositario de la fuerza legítima, tiene no sólo la atribución de imponer los mandatos conferidos por el poder democrático, sino la *obligación de hacerlo*. Debe sancionar a todo otro poder fáctico que lo desafíe.

Por esta razón no se sugiere que el disidente, sea un desobediente cívico o un objetor de conciencia, no sean sujetos de ningún tipo de sanción por oponerse abiertamente a las normas jurídico-políticas. No obstante, al expresar sus actos simbólicamente, públicamente, de cara a sus conciudadanos, se cree que no deberían ser tratados como meros delincuentes. Quien deliberadamente falta a una norma porque estima que tiene justas razones para hacerlo, razones que confía eventualmente podrían compartir los demás, suele hacerse responsable de las consecuencias de su actuar desobediente. Sin embargo, entendidas sus acciones como el último recurso de las minorías, débiles y grupos vulnerables, debe alertar a la reflexión ciudadana por razones de justicia y solidaridad.

⁶¹ Cfr. HABERMAS, Jürgen, “La desobediencia civil. Piedra de toque del Estado democrático de Derecho”, en *Ensayos políticos*, Barcelona, Península, 2000, pp. 60-61.

Se ha mencionado antes el primer principio de justicia de John Rawls, relativo al igual disfrute y ejercicio de derechos y libertades de todos los ciudadanos. El segundo principio, empero, impone un correctivo a esta igualdad elemental. Rawls considera que hay ocasiones en las que se justifica la existencia de la desigualdad en el trato de las personas. Es decir, a veces, por las condiciones materiales, es menester atribuir derechos en forma diferenciada a las personas:

Las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades; y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (el principio de diferencia)⁶².

En cierto modo este principio puede leerse de continuo con las reflexiones de Villoro y Muguerza. Antes que nada hay que atender el punto de vista de las personas que viven en peor situación, quienes están formal o materialmente excluidos de los derechos y de los bienes necesarios para satisfacer aquéllos en forma plena. Aprender a escuchar a dichas personas, a los grupos cuya voz es apenas audible, requiere desarrollar simultáneamente actitudes prácticas y aptitudes epistémicas singulares.

De manera común se ha pensado el derecho positivo como actualizando reglas generales fijadas por el poder político democrático, en relación con las que los casos concretos habrían de ser juzgados y resueltos. Para abogados y juristas la aplicación de dichas normas sucede en forma

⁶² Cfr. RAWLS, John *La justicia como equidad. Una reformulación*, op. cit., p. 73.

mecánica, automática: existe la regla general como una premisa mayor, bajo la cual se subsumiría el caso particular como premisa menor. La sentencia judicial sería la conclusión lógica y necesaria.

Siguiendo la terminología de Immanuel Kant, la filósofa judía alemana Hannah Arendt denominó a este esquema de aplicación “juicio determinante”. Cuando la regla general es explícita, y está dada de antemano, no cabe establecer distingos entre casos similares, ya que ello acarrearía incertidumbre alrededor del derecho. Sin embargo, llevando la reflexión kantiana de la moral al dominio político, Arendt sostuvo que en la vida social, por la complejidad y pluralidad de formas de vida y concepciones comprensivas, es difícil, si no imposible, dar por descontada la existencia de situaciones imprevistas, de casos que escapan a toda clasificación y aprehensión por una regla general antepuesta. En estas circunstancias se debe iniciar el juicio desde el caso particular, y tratar de hallar un universal susceptible de extenderse en lo futuro a todos los otros casos que sean semejantes en sus aspectos relevantes. A la capacidad que permitiría una respuesta universal desde lo concreto Hannah Arendt, también de la mano de Kant la llamó “juicio reflexionante”. En términos prácticos, la facultad humana de juzgar reflexivamente manda a ponerse en el lugar del otro concreto, con su biografía particular. Considerando al mismo tiempo sus necesidades, intereses, deseos, sueños, miedos, etc.

El excluido, disidente u objetor, al desafiar el consenso alrededor de las reglas aceptadas, conmina a revisar el universal que se daba por descontado. Para tener éxito es importante mostrar, en la medida de lo posible, que su propuesta no enmascara intereses egoístas y particulares. Más bien lo que ha de mostrar es que la comprensión común anterior sobre el universo de individuos incluidos en aquella

norma, adolece de un defecto o punto ciego por el que se vulnera derechos fundamentales de ciertas personas. A menudo, empero, los sujetos y grupos débiles carecen del lenguaje que traduciría adecuadamente su justa protesta en nuevas normas aceptables para la mayoría.

En este sentido es de especial importancia educar la sensibilidad de los seres humanos, desde la justicia en dirección a la solidaridad con los más débiles, con los marginales, con quienes padecen dolor y privación. Por esta razón, la enseñanza de la justicia y los derechos humanos, ganaría mucho asumiendo el consejo de Martha Nussbaum⁶³ de acudir a la literatura, pero también a otras artes como el cine, la música o las artes plásticas, para afinar nuestro sentido moral. Reconocer y respetar en los otros, en quienes son extraños a nosotros, cualidades, creencias, costumbres, diferentes, es sólo posible bajo la condición de admitir el valor positivo de la pluralidad. Pero además, de saber que nuestra humanidad no se realiza nunca en un individuo abstracto, sin atributos. Refleja invariablemente historias de vida infinitamente diversas, que revelan que cada ser humano es insustituible, por ajena que parezca su perspectiva al juicio de la mayoría. Ignorar los puntos de vista de los pobres porque no consiguen ser articulados en un lenguaje ilustrado, universitario; o porque las condiciones materiales en las que viven generan temor, rechazo o repugnancia, ponen de relieve lo que esta filósofa norteamericana ha llamado “el ocultamiento de lo humano”⁶⁴.

⁶³ Cfr. NUSSBAUM, Martha C., *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública*, Barcelona, Andrés Bello, 1997.

⁶⁴ Cfr. NUSSBAUM, Martha C., *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires, Katz, 2006.

3.- Reflexiones finales

A lo largo del texto se ha llamado la atención sobre el papel de los excluidos, disidentes, marginados como una forma de evaluar el desempeño en la vida cotidiana de la idea de derechos humanos. Es sabido que dicha idea goza de muy buena prensa, y que difícilmente habría quien se atreviera en público a desafiarla. Sin embargo, como se ha procurado mostrar aquí, los catálogos nacionales e internacionales consignan como tales derechos reglas y principios que no están en verdad al alcance de todas las personas. Tras el acuerdo casi universal en torno a ellos se oculta una realidad de daño y dolor de millones de personas que a diario son despojados de los bienes que los derechos habrían de satisfacer. Ningún individuo debería estar en una situación que le impidiera proyectar y realizar en una medida razonable su plan de vida, las cosas que aprecia como valiosas. En muchas ocasiones, quienes sufren de desventajas materiales y exclusión no han hecho nada para merecerlas, y tampoco está al alcance de su esfuerzo superarlas. La injusticia de una sociedad se juzgaría en este tenor por el grado de sufrimiento inmerecido que permite. En la medida en que como conciudadanos no cooperemos para subvertir las condiciones que causan o mantienen el actual estado de cosas, todos somos partícipes de esa injusticia. Saber escuchar, ponerse en el lugar del otro, especialmente de quien está en peores condiciones, aguza nuestra sensibilidad moral, entrena nuestras emociones y sentido práctico.

Bibliografía

- FERRAJOLI, Luigi, “Derechos fundamentales”, en Antonio de Cabo y Gerardo Pisarello (eds.), *Los fundamentos de los derechos fundamentales*, Madrid, Trotta, 2001.
- GARZÓN VALDÉS, Ernesto, “Acerca del disenso (La propuesta de Javier Muguerza)”, en Javier Muguerza, *Ética, disenso y derechos humanos*, Madrid, Argés, 1998, p. 105.
- HABERMAS, Jürgen, “La desobediencia civil. Piedra de toque del Estado democrático de Derecho”, en *Ensayos políticos*, Barcelona, Península, 2000, pp. 60-61.
- MARITAIN, Jacques, *El hombre y el Estado*, Buenos Aires, Club de Lectores, 1984.
- MOORE, Barrington, *Injustice. The Social Bases of Obedience and Revolt*, Stanford, The MacMillan Press, 1978.
- MUGUERZA, Javier, “La alternativa del disenso”, en MUGUERZA, Javier, *et. al., El fundamento de los derechos humanos*, Madrid, Debate, 1989, p. 52.
- NUSSBAUM, Martha C., *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública*, Barcelona, Andrés Bello, 1997.
El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley, Buenos Aires, Katz, 2006.
- RAWLS, John, *El liberalismo político*, Barcelona, Crítica, 1996.
Justicia como equidad. Una reformulación, Barcelona, Paidós, 2002.
- RODRÍGUEZ-TOUBES MUÑIZ, Joaquín, *La razón de los derechos*, Madrid, Tecnos, 1995.
- SHKLAR, Judith, *The Faces of Injustice*, New Haven and London, Yale University Press, 1990.
- VILLORO, Luis, “Sobre el principio de la injusticia: la exclusión”, en *Isegoría*, núm. 22, septiembre de 2000.

UN MODELO DEMOCRÁTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO

Rafael Aguilera Portales*
Rogelio López Sánchez**

A manera de introducción

Las circunstancias sociales y políticas actuales en México exigen la implementación de un modelo educativo más efectivo para la enseñanza de los derechos humanos consagrado en sus distintos textos legislativos. El progresivo debilitamiento del Estado de derecho a causa del crimen organizado y el cuestionamiento progresivo del sistema de protección jurídica ante las masivas violaciones de los derechos en esta nación⁶⁵, demuestran la pérdida por el respeto a valores mínimos fundamentales como la dignidad y la vida humana.

* Coordinador del Área de Filosofía del Derecho de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

** Profesor de Derechos Fundamentales de la Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

⁶⁵ Al respecto puede consultarse el informe más reciente del organismo *Human Right Watch*, el cual muestra el poco avance de los derechos humanos en México, ya que los organismos encargados de procurar y administrar justicia no desempeñan adecuadamente su labor. En este informe se denuncian las presuntas violaciones a toda clase a los derechos humanos como abusos sexuales a población civil, torturas, in comunicaciones, cateos ilegales, entre otros crímenes. Cfr. Human Right Watch, *Cfr. Human Right Watch, World Report 2009 (Events of 2008)*, New York, 2009, 191-195; *Mexico's National Human Rights Commission a Critical Assessment*, Vol. 20, no. 1, February 2008, especialmente pp. 62-65.

Lo anterior resulta bastante paradójico, ya que la nación azteca fue una de las primeras en establecer en su ley fundamental un modelo educativo integral, consagrado posteriormente (en varios de sus caracteres) por distintos textos internacionales y constituciones europeas. Sin embargo, su principal equívoco ha sido permanecer anclado en un texto semántico⁶⁶, donde están ausentes aquellos instrumentos para hacer efectivos los contenidos constitucionales⁶⁷.

México es un mosaico rico y plural de culturas y tradiciones donde lograron fusionarse la cultura europea y las antiguas civilizaciones indígenas que lo habitaban desde sus inicios. En este complejo contexto multicultural, los derechos humanos han sufrido distintos vaivenes que fueron convirtiendo el modelo educativo consagrado constitucionalmente en un mero postulado de retórica revolucionaria que no logró brindar un óptimo desarrollo que fuera acorde con los modernos cambios y necesidades.

Esta pequeña contribución la hemos dividido en dos partes. En primer lugar, señalaremos la íntima relación que

⁶⁶ La clasificación entre textos constitucionales en nominales, normativos y semánticos fue llevada por vez primera por el jurista alemán Karl Loewenstein. Cfr. LOEWENSTEIN, Karl, *Teoría de la Constitución*, (trad. y estudio de la obra por Alfredo Gallego Anabitarte, colección demos, Ariel (2ª ed.), Barcelona, 1976. En este sentido, creemos que las Constituciones no deben ser meras declaraciones retóricas y postulados inacabados e incumplidos, sino textos vivos que integren a la sociedad. En la actualidad distintos autores han retomado la *teoría de la integración material* de la Constitución y de la teoría del Estado del eminente iuspublicista Rudolf Smend, quien a su vez, fue inspirado por las ideas de Hegel y su teoría del Estado: “El objeto de la teoría del Estado y del derecho constitucional es el Estado en cuanto parte de la realidad espiritual. Al ser partes de la realidad, las formas espirituales colectivas no constituyen sustancias estáticas, sino una unidad de sentido de realidad espiritual”. Cfr. SMEND, Rudolf, *Constitución y derecho constitucional*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1985, p. 62. Vid. WILHELM FRIEDRICH, Hegel, *Líneas fundamentales de la filosofía del derecho*, Revista de Occidente, Madrid, 1927.

⁶⁷ En simples palabras, no basta con tener Constitución es necesario estar en Constitución. La clasificación pertenece al destacado profesor Lucas Verdú. Cfr. LUCAS VERDÚ, Pablo, *Teoría de la Constitución como ciencia de la cultura*, Dykinson, Madrid, 1997, p. 48.

existe entre la Educación y los Derechos humanos. Conjuntamente, realizaremos un breve estudio sobre el concepto y fundamento de los mismos. Paralelamente, analizaremos la función que cumple la Filosofía de la educación en la nueva enseñanza de los derechos humanos.

En este sentido, brindaremos al lector una perspectiva moderna sobre la nueva concepción de los derechos humanos a la luz de la ideología neoconstitucionalista y su repercusión con la interpretación del derecho a la educación por distintos organismos nacionales e internacionales.

En segundo término, proponemos un modelo educativo democrático para la enseñanza de los derechos humanos en el Estado mexicano. De esta forma, se realizará un análisis sobre el notable avance legislativo de la Constitución nacional en comparativa con otros textos fundamentales a nivel internacional, así como de derecho comparado. El punto neurálgico de nuestra discusión se centra en la falta de una cultura constitucional y la anomia institucional generalizada que impide que esas articulaciones constitucionales sustantivas tengan plena eficacia.

Finalmente, planteamos la exigencia de la acomodación curricular de nuestro sistema educativo mexicano para la enseñanza de los derechos humanos de volver efectivos los postulados consagrados constitucionalmente desde 1917 y 1946. En este sentido, la consagración de valores y principios fundamentales como el libre desarrollo a la personalidad, la dignidad humana y la democracia entendida como forma de vida, son algunos de los preceptos más significativos que los educadores deben retomar para dar forma al modelo educativo democrático que proponemos.

Los derechos humanos y su enseñanza desde la moderna perspectiva constitucional

¿Qué debemos considerar como derechos humanos? Las discusiones conceptuales entre derechos humanos y derechos fundamentales resultan bastante prolijas, extensas y abundantes⁶⁸. Tal complejidad deviene en que esta cuestión se encuentra ligada en gran medida a un orden axiológico confuso, movedizo y ambiguo, es decir, cuando nos referimos a los derechos humanos invocamos la triple dimensión que existe entre el derecho, la ética y la política⁶⁹. Lo anterior resulta bastante claro, pues todo derecho fundamental ha sido en alguna ocasión una pretensión moral, legitimada políticamente y posteriormente consagrada en los textos fundamentales. Desde una perspectiva iusnaturalista moderada podemos definir a los derechos humanos como:

Conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben de ser reconocidas positivamente

⁶⁸ Puede consultarse parte de este interesante debate en: “El concepto de derechos humanos” en *Doxa* No.4, Monográfica, Alicante, 1987. PEREZ LUNO, Antonio E., *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*, Vid. Capítulo 1 “Delimitación conceptual de los derechos humanos”, Tecnos, Madrid, 2001; PECES BARBA MARTINEZ, Gregorio, *Curso de Derechos Fundamentales*, Vid. Libro I. “Concepto y fundamento de los derechos”, Universidad Carlos III, BOE, Madrid, 1999; CRUZ PARCERO, Juan Antonio, *El lenguaje de los derechos. Ensayo para una teoría estructural de los derechos*, Trotta, Madrid, 2007.

⁶⁹ AGUILERA PORTALES, “Los derechos humanos en el pragmatismo norteamericano” en *Teoría política y jurídica. (Problemas actuales)*, Porrúa, México, 2008, p. 108; Todo derecho fundamental es, en sus inicios, una pretensión moral que es impulsada políticamente y positivizada en las constituciones. El carácter de positividad, es el principal aporte de la modernidad a los derechos humanos. PECES-BARBA, M. G., *Introducción a la Filosofía del Derecho*, Debate, Madrid, 1993, p. 267; DELGADO PINTO, José, “Los derechos humanos entre la ética, el poder y el derecho: derechos humanos y constitución” en *Los Derechos: entre la ética, el poder y el derecho*, LÓPEZ GARCÍA, José Antonio y DEL REAL, J. Alberto (cords), Dykinson, Madrid, 2000; GARZÓN VALDÉS, Ernesto, *Derecho, Ética y Política*, CEPC, Madrid, 1993.

*por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional*⁷⁰.

Este concepto tiene un fundamento filosófico preciso y claro proveniente de las ideas del liberalismo político, el movimiento ilustrado y el contractualismo moderno. Estas ideas lograron ser cristalizadas por movimientos sociales y políticos, edificando los tres grandes paradigmas en materia de derechos humanos: el modelo inglés, el americano y el francés. Por otra parte, desde una dimensión iuspositivista, los derechos fundamentales son aquellos que se encuentran garantizados por algún ordenamiento jurídico positivo, es decir, derechos que son limitados espacial y temporalmente⁷¹. Desde una perspectiva iusnaturalista o iuspositivista, los derechos humanos representan un conjunto de exigencias éticas mínimas universalmente aceptadas a lo largo de la historia, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948 es un claro ejemplo de ello.

Existe una estrecha relación entre los derechos humanos y la educación. La educación debe ser concebida como un proceso de liberación del ser humano⁷², tendiente a proporcionar habilidades mínimas para desarrollar una perspectiva crítica y estimular las relaciones humanas⁷³. En la actualidad nos encontramos en un momento de encrucijada, crisis e incertidumbre social, jurídica y educativa. Estamos interpelados a resolver problemas que afectan de forma directa a nuestras sociedades modernas occidentales como el deterioro del ecosistema, la calidad de vida, el incremento de mayores desigualdades sociales y económicas, el consumismo

⁷⁰ PEREZ LUÑO, Antonio E., *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*, op. cit., p. 48

⁷¹ PEREZ LUÑO, Antonio Enrique, *Los derechos fundamentales*, Tecnos, Madrid, 2005, p. 47.

⁷² FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 1986.

⁷³ FULLAT GENIS, Octavi, *Filosofía de la educación*, Síntesis, Madrid, 2000, pp. 67-67.

despilfarrador, el desencanto y la apatía hacia la democracia, la génesis rápida y confusa del pluralismo político, religioso, cultural, el descrédito y desconfianza de la esfera pública, la manipulación ideológica de los medios de comunicación social, la violación grave de los derechos humanos, entre tantos más.

Nuestra forma de vida urbana en grandes metrópolis se ha convertido en algo cada vez más complejo y difícil, esto significa que nos urge reflexionar, dilucidar y buscar un marco normativo común mínimo que pueda resolver nuestros múltiples problemas y tensiones actuales⁷⁴. Sin lugar a dudas, consideramos que el intermediario eficaz o instancia última resolutive de nuestros problemas pasa inexorablemente por la apelación de una cultura de los derechos humanos, una cultura sólida y fuerte capaz de generar una sociedad civil complementaria a la sociedad política.

La educación, por tanto, no sólo es un derecho, un ideal o una aspiración del Estado democrático de Derecho, sino también una necesidad urgente, práctica y vital si no queremos ver un declive pronunciado en nuestra vida social, política y académica.

La educación no es una simple transmisión de conocimientos enciclopédicos, saberes ni transmisión de conocimientos específicos para ejercitar una carrera, oficio o profesión. La educación tiene que aportar el desarrollo completo de la persona. En este sentido, la educación moral y social tiene gran importancia y relevancia para la formación de toda persona integral. Los individuos para vivir en sociedad y relacionarse con los demás siguen normas morales, pero no se trata de educar desde una moral heterónoma y sumisa, en la cual las normas vienen de fuera y se establecen relaciones de obediencia incondicional a otras

⁷⁴ RUBIO CARRACEDO, José, *Educación moral, postmodernidad y democracia: más allá del liberalismo y del comunitarismo*, Madrid, Trotta, 1996.

personas. Esta educación unilateral, heterónoma y autoritaria sólo se da básicamente en sociedades jerárquicas tradicionales.

Sin duda, educar al futuro ciudadano es cultivarlo integralmente, enseñarle a dudar asunciones y convenciones dadas a priori, enseñarle a pensar y razonar por sí mismo, liberarlo de la tiranía de las costumbres, convenciones y prejuicios, mostrarle que vive en un mundo complejo, enseñarlo a valorar el pluralismo crítico y reflexivo desde una visión enriquecedora, ayudarle a imaginar visiones de la realidad de los demás, sobre todo insistiendo en los más desfavorecidos, más desamparados, los que no tienen voz, ayudar y fomentar la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona para entender el mundo y, de forma especial, en la formación ético-jurídica. Pitágoras solía referir: “*educad a los niños y no será necesario castigar a los hombres*”.

La educación es, en este sentido, una modelación efectiva de lo humano⁷⁵, una modelación creativa, flexible y emancipadora que tiene como objetivo convertirnos en individuos adultos, maduros, sensibles y reflexivos capaces de integrar y formar parte de la sociedad.

La educación, por tanto, no es sólo una educación para el saber, sino una educación para la convivencia democrática, una educación para la ciudadanía política, cívica y tolerante.

⁷⁵ NUSSBAUM, M., *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Barcelona, Andrés Bello, 2003. p. 153. Nussbaum trata de conectar de forma directa la narración de historias con la adquisición de habilidades, así como el desarrollo de actitudes. La literatura, antropología y la filosofía muestran un excelente perfil, presentando como un espacio de posibilidades, un medio apropiado para mostrar diferencias, matices, situaciones, necesidades... A través de escritores como Ch. Dickens, W. James, M. Proust, S. Beckett, Whitman, la autora defiende dos posiciones interesantes. La primera, lo imaginario como “cultivo” de la sensibilidad, y como consecuencia, los efectos positivos de la educación de la sensibilidad en una ciudadanía democrática y plural. Ver de la misma autora: *Justicia poética*, (trad. Carlos Gardini), Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, Barcelona, 1997.

Es más, la sociedad misma como comunidad tiene que ser una sociedad educativa, es decir, democrática. Por ejemplo, para Dewey la democracia no es simplemente una forma de gobierno o un modo de gestión de decisión pública sino una forma de vida comunitaria, en la cual los hombres entran en “comunidad”, porque activa, libre, reflexiva, tolerante y críticamente “se comunican” y participan en la dirección de los asuntos comunes. “En otras palabras, una sociedad indeseable es aquella que pone barreras interna y externamente al libre intercambio y comunicación de la experiencia. Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada.”⁷⁶

La educación en materia de derechos humanos es un concepto que se ha venido trabajando desde hace años en el seno de la Organización de las Naciones Unidas. Conforme a la innumerable cantidad de pactos de derechos humanos a nivel internacional, el derecho a la educación se ha definido como:⁷⁷

Conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura

⁷⁶ Dewey, John, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995, p. 91. El filósofo pragmatista insiste mucho en la comunidad ciudadana en la que los individuos se realizan como tales cuando participan de modo significativo en la dirección de los asuntos públicos. Esta participación genera un sentido de pertenencia absoluta a la comunidad y un sentido de justicia porque el individuo piensa en intereses generalizables y no solamente en sus propios intereses.

⁷⁷ Dicho concepto se deduce de distintos documentos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13), la Convención sobre los Derechos del Niño (art. 28) y, más recientemente, en la Declaración y Programa de Acción de Viena (secc. D, párrs. 78 a 82). Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos, Asamblea General de las Naciones Unidas, Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004) y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos 20 de noviembre de 1997, p. 5.

universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, y cuya finalidad es:

- a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;*
- b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;*
- c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;*
- d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre;*
- e) Intensificar las actividades de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas.*

Las finalidades que persigue la educación para los derechos humanos se relacionan directamente con los principios elementales como la dignidad y el libre desarrollo a la personalidad. En este sentido, deseamos conducir nuestro planteamiento hacia la filosofía de los valores que actualmente se han convertido en el trasfondo de la ideología neoconstitucionalista invocada por una cantidad considerable de iusfilósofos al momento de fundamentar cualquier sistema jurídico moderno.

Se ha dicho que los rasgos sobresalientes de esta ideología neoconstitucionalista, son la consagración, reconocimiento y preponderancia de los valores morales y jurídicos que fundamentan las cartas constitucionales⁷⁸, entre los que

⁷⁸ “Los trágicos acontecimientos derivados de la Segunda Guerra Mundial hicieron aún más acuciante la necesidad de buscar un criterio material y objetivo bajo el cual se pudiera emitir un juicio crítico sobre la validez del derecho positivo, así

destacan principalmente la dignidad humana, el libre desarrollo a la personalidad, la vida, la libertad, la democracia, la paz, la tolerancia y la seguridad. Incluso, la mayor parte de los tratados, acuerdos y declaraciones a nivel internacional, y preámbulos de las cartas fundamentales de países como Alemania, Italia, Portugal y España han invocado estos valores mínimos fundamentales como base y sustento del moderno estado constitucional. Precisamente la ideología neoconstitucional esta relacionada directamente con la conexión entre derecho y moral, es decir, “manifiesta que puede subsistir hoy una obligación moral de obedecer a la constitución y a las leyes que son conformes a la constitución”⁷⁹. Desde esta perspectiva, el derecho a la educación no debe ser excluido de este moderno criterio interpretativo.

Siguiendo el mismo hilo conductor, Hannah Arendt, la famosa filósofa norteamericana manifiesta un problema,

como la necesidad de establecer objetivos o metas que pudieran iluminar y orientar su elaboración y aplicación. En este contexto la filosofía de los valores elaborada por Scheler y Hartmann trazó un camino llano, que conducía directamente a emplear el concepto de valor como criterio material para la validez del derecho”. DE LA TORRE MARTÍNEZ, Carlos, *La recepción de la filosofía de los valores en la filosofía del derecho*, UNAM, IJ, México, 2005, pp. 6-7. Vid. GARCÍA AMADO, Antonio, "Cómo se escribe la historia de la filosofía del derecho del nazismo. Paralelismos y diferencias con la historiografía de la filosofía del derecho bajo el franquismo", en PUY, F., ROVIRA, M.C., et. al. (eds.), *Problemática actual de la historia de la filosofía del derecho española*, Universidad de Santiago de Compostela, 1994, pp. 19-44; GARCÍA AMADO, Antonio, "Todo totalitarismo tortura, toda tortura es totalitaria", en GARCÍA AMADO, Juan Antonio y PAREDES CASTAÑÓN, José Manuel (coords.), *Torturas en el cine*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2005, págs. 19-45.

⁷⁹ COMANDUCCI, Paolo, "Formas de neoconstitucionalismo (Un análisis metateórico)", en CARBONELL, Miguel (coord.) *Neoconstitucionalismo* (s), Trotta, Madrid, 2003, p. 86; GARCÍA AMADO, Juan Antonio, "Derechos y pretextos. Elementos de crítica del neoconstitucionalismo", en CARBONELL, Miguel (ed.), *Teoría del neoconstitucionalismo. Ensayos escogidos*, Trotta, Madrid, 2007, págs. 237-264.

dilema y paradoja real que se produce en la educación actual:⁸⁰

En el mundo moderno, el problema de la educación consiste en el hecho de que por su propia naturaleza la educación no puede dar de lado la autoridad ni la tradición, y que debe sin embargo ejercerse en un mundo que no está estructurado por la autoridad ni retenido por la tradición. [...] Debemos de separar el dominio de la educación de otros dominios y, sobre todo, de la vida política y pública. Y es sólo en el dominio de la educación donde debemos aplicar una noción de autoridad y una actitud hacia el pasado que le convienen, pero que no tienen valor general y no deben pretender tener un valor general en el mundo de los adultos.

El problema, por tanto, es ver cómo podemos compaginar y articular la autoridad y la tradición (modernidad) en una sociedad postmoderna compleja. Por tanto, se trataría de encontrar y recuperar esta relación perdida entre Derecho, realidad social y validez ética. El jurista debe concurrir con el sociólogo, el iusfilósofo, el politólogo para redescubrir la dimensión jurídica como una dimensión integral, amplia y profunda del Derecho, donde juridicidad y regularidad social, juridicidad y validez ética, juridicidad y realidad política son tres expresiones que se implican y acompañan mutuamente.

Una nueva enseñanza del Derecho debe estar más atenta y empeñada en tratar de proporcionar a la norma, que haya que interpretar, el significado y alcance que sea más coherente con los valores que emergen de la realidad humana y social.

⁸⁰ ARENDT, Hannah, "La crisis de la educación" en *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península, 1989, p. 134. SANCHES BENITEZ, Roberto, "Política, pensamiento y libertad en Hannah Arendt" en AGUILERA PORTALES, Rafael y ESCAMEZ NAVAS, Sebastián (coomps.) *Pensamiento político contemporáneo*, Porrúa, México, 2008, pp. 3-17.

El modelo democrático de enseñanza para los derechos humanos

Históricamente México ha adolecido de una verdadera cultura constitucional⁸¹ que impide que los contenidos del texto fundamental sean el común denominador en la actividad de los poderes públicos. Es notable el avance realizado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y las distintas Comisiones en cada una de las entidades federativas⁸², no obstante, esto no ha sido suficiente para consagrar la enseñanza de los derechos de una manera plena y efectiva. México ha transitado por distintos modelos educativos, sin embargo la que más ha ejercido influencia en la misma, es la iglesia católica⁸³.

⁸¹ La cultura constitucional ha sido definida por el profesor Lucas Verdú como una “cultura euroatlántica, ideológicamente inspirada, justificada por valores, que iluminan, fundamentan y dinamizan mediante los derechos humanos, reconocidos y protegidos mediante la delimitación de los poderes públicos a una organización estructural normativizada que se apoya en una estructura sociopolítica”. LUCAS VERDÚ, Pablo, *Teoría de la Constitución como ciencia de la cultura*, Dykinson, Madrid, 1997, p. 22.

⁸² Con la reforma de 1992 se creó la CDNH como organismo público descentralizado dependiente del poder ejecutivo federal, posteriormente en 1999 se le otorgó autonomía constitucional. ZAMUDIO, Fix, *Justicia constitucional, ombudsman y derechos humanos*, México, CNDH, México, 1997; CARPIZO, Jorge, *Derechos humanos y Ombudsman*, Porrúa, UNAM, IJ, México, 1998.

⁸³ Históricamente la iglesia católica ha sido una de las instituciones que más influencia ha ejercido en el inconsciente mexicano. Durante 1926 a 1929 se desarrolló la guerra cristera, con el objeto de abandonar del pensamiento mexicano esta herencia española, posterior a ello, durante el mandato de Lázaro Cárdenas se aplicó el modelo educativo socialista que no tuvo el éxito que presagiaban sus autores. MEYER, Jean, *Historia de los cristianos en América Latina, Siglos XIX y XX, Vuelta*, México, 1989; KRAUZE, Enrique, *Biografía del poder (Caudillos de la revolución mexicana 1910-1940)*, Fábula Tusquets, México, 2003. Los principales periodos en que podemos clasificar los modelos educativos son los siguientes: La obra educativa del Porfiriato, la Revolución Mexicana y la educación popular, la creación de la SEP y la política educativa de Vasconcelos, la educación socialista, el período de Torres Bodet, la educación normal y la educación tecnológica en México y la educación universitaria. BOLANOS MARTÍNEZ, Raúl, “Orígenes de la educación pública en México” en SOLANA, F., CARDIEL REYES, R. et. al., *Historia de la educación pública en México*, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, México, 1982, p. 12.

En este sentido, el modelo educativo implantado por el constituyente de 1917 y los legisladores de 1946, en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos fue el siguiente:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. *Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;*

II. *El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.*

Además:

a) *Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;*

b) *Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia*

económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

Es difícil creer que teniendo un texto constitucional tan elevado, desde los años cuarenta, incluso antes de la Declaración de los Derechos Humanos y los sucesivos tratados internacionales sobre la materia y textos constitucionales como la Ley Fundamental de Bonn de 1949 y la Constitución española de 1978, sigamos adoleciendo de un sistema que vuelva efectivos estos principios⁸⁴.

⁸⁴ En este sentido, el profesor Germán Cisneros Farías, después de realizar un análisis minucioso y detallado sobre la axiología del artículo tercero de la

En nuestra nación, los referidos principios no han tenido el desarrollo jurisprudencial como ha sucedido en otras naciones. Por ejemplo, la interpretación constitucional española ha precisado sobre el respeto a los principios constitucionales como el objeto de la educación y la neutralidad ideológica de los centros públicos⁸⁵, o bien, sobre el derecho de los padres a la elección del centro docente con el fin de que sus hijos reciban una formación acorde con sus convicciones⁸⁶.

Por otra parte, los principios y valores fundamentales consagrados en el texto constitucional citado hacen referencia a la dignidad humana, la igualdad y la solidaridad, sosteniendo un criterio científico en la enseñanza y defendiendo a ultranza el principio secular del estado moderno⁸⁷.

La dignidad humana y el libre desarrollo a la personalidad son principios básicos en los cuales se fundamenta el resto de los derechos consagrados en los ordenamientos constitucionales y a través de los cuales se da la amplitud o restricción dependiendo de cada situación particular. La fórmula de no instrumentalización del hombre ha dado lugar a innumerables interpretaciones por distintos tribunales constitucionales en el mundo, prohibiendo la cosificación del individuo hacia cualquier sistema laboral, económico, judicial

Constitución mexicana, ha manifestado que el principio sobre el libre desarrollo a la personalidad, ha sido una de las más grandes contribuciones de la educación mexicana a la pedagogía universal. CISNEROS FARÍAS, Germán, *Axiología del artículo tercero constitucional*, Trillas, México, 2000, p. 128.

⁸⁵ STC 5/1981.

⁸⁶ STC 77/1985.

⁸⁷ Cabe recordar que durante los debates de 1917, la inspiración de este precepto así como del artículo 130 constitucional tuvo una connotada influencia jacobina por parte de constituyentes como Francisco Múgica, Luis Monzón, entre otros. Cámara de Diputados, LVII Legislatura, *Derechos del Pueblo Mexicano. México a través de sus Constituciones*, t. I, Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 2000, p. 382.

o patrimonial⁸⁸. Además, la dignidad es considerada como fundamento de la norma básica material y los valores de la ética pública política como la libertad, seguridad y solidaridad⁸⁹.

Por otra parte, el modelo democrático al que nos referimos va más allá de la concepción reduccionista, minimalista, formal y procedimental de democracia entendida como un *conjunto de reglas y procedimientos para someter a determinadas decisiones a la mayoría*⁹⁰. Afirmaba el sociólogo NIKLAS LUHMAN, “si se quiere entender la democracia de los sistemas políticos complejos como norma y realidad, es necesaria una reinterpretación radical del concepto clásico de democracia como forma de dominio”⁹¹.

Tal es el caso del artículo tercero de la constitución mexicana, que entiende la democracia como una forma de vida, fundada en el constante mejoramiento económico, social y cultural de la nación. El filósofo americano John Dewey se había referido en distintas ocasiones a la concepción de democracia como forma de vida⁹².

⁸⁸ VON MÜNCH, Ingo, “La dignidad del hombre en el derecho constitucional” (trad. de Jaime Nicolás Muñiz) en *Revista Española de Derecho Constitucional*, Año 2. Núm. 5, Madrid, Mayo-Agosto 1982, pp. 9-34; FERNÁNDEZ SEGADO, Francisco, “La dignidad de la persona como valor supremo” en *Estudios jurídico-constitucionales*, IIJ, UNAM, México, 2003, pp. 3-38; GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Ignacio, *Dignidad de la persona y derechos fundamentales*, Marcial Pons, Madrid, 2005, p. 91.

⁸⁹ PECES-BARBA MARTINEZ, Gregorio, *La dignidad de la persona desde la filosofía del derecho*, Dykinson, Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de Las Casas, Madrid España, Edición (2 ed. ed. ampl., ref. y puesta al día) 2003, p. 77; FERNÁNDEZ GARCÍA, Eusebio, “La dignidad de la persona” en *Dignidad Humana y ciudadanía cosmopolita*, Instituto de derechos humanos Bartolomé de las Casas, Universidad Carlos III de Madrid, Dykinson, Madrid, 2001, pp. 19 y ss.

⁹⁰ En esta concepción ha sido la clásica para referirse a la democracia occidental, ella encuentra fundamento por ejemplo en autores como Schumpeter, *Capitalismo, socialismo y democracia*, Orbis, Barcelona, 1988.

⁹¹ LUHMAN, Niklas, “Complejidad y democracia” en *Teoría de los sistemas sociales*, Universidad Iberoamericana, México, 1998, p. 78.

⁹² DEWEY John, *Obras de Dewey III. Teorías sobre la educación (democracia y educación)*, Ediciones de la lectura, Madrid, 1926. En este mismo sentido y

En síntesis, este concepto sobre democracia busca el respeto y protección de los derechos fundamentales. Reconocidos politólogos y iusfilósofos se han referido a ella con distintas denominaciones tales como el “territorio inviolable”⁹³, el “coto vedado”⁹⁴ o la “esfera de lo indecidible”⁹⁵.

Ahora surge otro dilema, en el contexto de inaplicabilidad de los contenidos constitucionales, creemos que la sociedad mexicana sufre una anomia institucional, es decir, aquella disfuncionalidad de la sociedad civil, que engloba aquellas conductas tendientes a la inobservancia de la ley⁹⁶. Nos hallamos ante una sociedad incrédula de las instituciones y reacia a la participación activa en asuntos públicos⁹⁷. Entonces, ¿cómo conseguir que estos principios

apuntando sobre el enorme legado del pragmatista norteamericano, el profesor Aguilera refiere lo siguiente: “la democracia no es solamente un orden socio-jurídico, sino también una cultura política, una concepción metafísica, un universo de actitudes, creencias, convicciones que impregnan toda la sociedad e su esfera tanto privada como pública”. AGUILERA PORTALES, Rafael, “Ciudadanía democrática, educación política y comunidad en el pensamiento de John Dewey” en AGUILERA PORTALES, Rafael y ESCAMEZ NAVAS, Sebastián (coomps.) *Pensamiento político contemporáneo*, op. cit., p. 59.

⁹³ BOBBIO, Norberto, “La Regla de la Mayoría: límites y aporías”, en FERNÁNDEZ SANTILLÁN, José (compilador), *Norberto Bobbio: el filósofo y la política*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 268-269

⁹⁴ GARZÓN VALDÉZ, Ernesto, “Algo más acerca del coto vedado” en *Doxa (Cuadernos de filosofía del derecho)*, no. 9, Universidad de Alicante, 1989, pp. 209-213. Los derechos incluidos en el coto vedado, explica el profesor argentino, son aquellos vinculados con la satisfacción de los bienes básicos, es decir, que son condición necesaria para la realización de cualquier plan de vida. Estos bienes básicos pueden ser llamados también <<necesidades básicas>>, en su doble versión de naturales o derivadas. Incluso, en su propuesta están incluidos los derechos de tercera generación, tal y como sucede con la propuesta ferrajoliana.

⁹⁵ FERRAJOLI, Luigi, “La esfera de lo indecidible y la división de poderes”, en *Estudios Constitucionales*, Centro de Estudios Constitucionales de Chile, Universidad de Talca, año 6, no. 1, 2008, pp. 337-343.

⁹⁶ NINO, Carlos, *Fundamentos de derecho constitucional. (Análisis filosófico, jurídico y politológico de la práctica constitucional)*, Astrea, Buenos Aires, 2000, pp. 709-710; Del mismo autor: *Un país al margen de la ley*, Ariel, Barcelona, 2005.

⁹⁷ En el estudio *Cultura de la Constitución en México* se estableció que los Poderes de la Unión, son las instituciones que menos credibilidad tienen entre los mexicanos. Así también apenas un 53% de la ciudadanía cree que la democracia es

morales y jurídicos permeen a la sociedad civil si nos encontramos actualmente ante una sociedad civil sin un sentido pleno y firme sobre la justicia?

Se debe educar hacia el respeto de esos principios morales que fundamentan el sistema jurídico, el iusfilósofo americano Ronald Dworkin ha llegado al extremo de plantear una fusión entre el derecho constitucional y la teoría de la ética⁹⁸, dada la relación entre los principios morales que se logran positivizar en los distintos ordenamientos jurídicos. Su teoría se basa en el modelo constructivista político del filósofo norteamericano John Rawls⁹⁹.

Las distintas respuestas por parte de los filósofos de la justicia y del derecho están orientadas en la consagración de los principios como la autonomía, inviolabilidad y dignidad de la persona mediante un discurso moral, dirigido a obtener una convergencia en acciones y actitudes, a través de una aceptación libre por parte de los individuos, de principios para guiar sus acciones y sus actitudes frente a acciones de otros¹⁰⁰. Dichos planteamientos han sido replanteados

preferible a cualquier otra forma de gobierno. Vid. CONCHA CANTU, FIX-FIERRO, Héctor y otros, *Cultura de la Constitución en México (Una encuesta nacional de actitudes, percepciones y valores)*, IIJ, UNAM, 2004.

⁹⁸ DWORKIN, Ronald, *Los derechos en serio*, Ariel, Barcelona, 1999, pp. 230 y 233.

⁹⁹ RAWLS, John, *Teoría de la justicia*, FCE, México, 1997, pp. 17-61. Vid. RAWLS, John, *La justicia como equidad. Una reformulación*, Paidós, Barcelona, 2001, p. 13; RAWLS, John, *Liberalismo político*, 1ª reimp., FCE, México, 1995. Véase también la interesante perspectiva del filósofo Michael Walzer y las esferas de la justicia propuestas, estas esferas tienen relación con la manera en que cada sociedad distribuye los bienes por circunstancias propias y características del lugar donde se encuentren los individuos. "Los individuos poseen derechos no sólo acerca de la vida y la libertad, pero éstos no son resultado de nuestra común humanidad; son resultado de una concepción compartida de bienes sociales: su carácter es local y particular". WALZER, M., *Las esferas de la justicia*, México, FCE, 1993, p. 13.

¹⁰⁰ NINO, Carlos, *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación*, Astrea, Buenos Aires, 1989. pp. 91 y ss. En este mismo sentido puede consultarse la obra del profesor Mauricio Beuchot, *Filosofía y derechos humanos (Los derechos humanos y su fundamentación filosófica)*, Siglo XXI, México, 2004, p.

incluso en la modernidad por parte de uno de los padres de la Declaración de los Derechos del Hombre de 1948, el filósofo Jacques Maritain¹⁰¹.

A modo de conclusión

Es sumamente peligroso para una sociedad fomentar una educación excesivamente técnica que no tenga en cuenta los valores éticos, políticos y normativos básicos para la configuración de un Estado democrático y social de derecho.

La incorporación de valores fundamentales es un paso decisivo para construir una educación integral de personas autónomas y futuros ciudadanos. Sin duda, nuestra sociedad mexicana padece un grave y alarmante problema de corrupción pública, ampliamente extendido en el mundo del derecho.

La educación para los derechos humanos debe tomar en cuenta una educación ética integral. Este fenómeno ominoso de la corrupción de la vida política, que afecta al funcionamiento de las instituciones básicas del Estado de derecho, la proliferación de mafias de distinto signo, la desigualdad de género, el individualismo posesivo, la falta de igualdad de oportunidades, recursos y bienes, el déficit de solidaridad colectiva, la fuerte polarización social, el aumento de actitudes etnocentristas, racistas y xenófobas cuestionan constantemente nuestro modelo de enseñanza del Derecho, deberíamos optar no sólo por una educación de conocimiento

162; *Derechos humanos. Iuspositivismo y iusnaturalismo*, UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, México, 1995.

¹⁰¹ Vid. MARITAIN, Jacques, *El hombre y el Estado*, traducción de Juan miguel palacios, Ediciones Encuentro, Madrid, 1983, pp. 97-98; "Reflexiones sobre la persona humana y la filosofía de la cultura" en *La defensa de la persona humana*, MARITAIN, Jacques, DUHAMEL, Georges, MARITAIN, Jacques y OKINCZYC, Joseph (coords.), (traducción de Juan miguel palacios), Ediciones Stvium de Cultura, Buenos Aires, 1949, pp. 37-63.

jurídicos, sino una educación para una ciudadanía activa, ética y responsable de nuestros discentes.

Los derechos humanos están claramente conectados e imbricados al proceso de educación cívico-política dependiente del sistema educativo; pero también a su articulación institucional de un Estado democrático y social de derecho. Este modelo de Estado es un proceso de conquista histórica de los derechos fundamentales expresado a través de reivindicaciones, luchas políticas, disidencias colectivas o de formas de resistencia al poder establecido. La historia concreta de los derechos fundamentales, por ejemplo, puede entenderse como un proceso de aprendizaje colectivo de este tipo, interrumpido por derrotas y conquistas, aparece precisamente en su conjunto no como una construcción acabada, sino como una empresa accidentada, irritante, encaminada a establecer o conservar, renovar o ampliar un ordenamiento jurídico legítimo en circunstancias cambiantes.

Como expresa bien el profesor Elías Díaz: “El Estado de derecho no es sólo una cosa de juristas, única y exclusivamente una cuestión jurídica. En él, como siempre tendría que ser, el derecho y el Estado no son sino medios oportunos, puede que imprescindibles, para un fin más esencial: no se hizo el hombre para ellos, sino ellos para el hombre, para los seres humanos. A quienes el rigor más importa que aquél exista, funcione y sea real y gobernantes sino a los ciudadanos, a sus derechos, a sus libertades y necesidades; y muy especialmente les interesa a aquellos que pueden protegerse menos, o nada, por sus propios medios, empezando por los de carácter económico”¹⁰². No se trata únicamente de una cuestión de sobrevivencia del más fuerte sobre el más débil, se trata de crear una conciencia universal hacia el respeto y protección de principios fundamentales que

¹⁰² DÍAZ, Elías, *Filosofía del Derecho: legalidad y legitimidad*, Madrid, Fundación Juan March, 1999, p. 135.

sustentan los derechos humanos. No se puede seguir existiendo en el mundo cuestiones deterministas que condenen a inocentes a vivir pobreza, hambre o exclusión.

Los recientes acontecimientos bélicos en medio oriente, la situación aguda de enfermedad y pandemia en África, entre tantos más, nos exigen reflexionar sobre los contenidos éticos mínimos que deben tener los planes y programas en materia de derechos humanos. En la actualidad se habla mucho de derechos humanos, no obstante, la retórica y demagogia con la que se refiere a los a los mismos, deja ciertas dudas sobre su verdadera justiciabilidad. Hoy más que nunca debemos recuperar los valores que han fundamentado históricamente a los derechos humanos mediante una pedagogía constitucional¹⁰³ que transmita al ciudadano valores como la ética social, tolerancia, democracia, dignidad humana, solidaridad y le den al ciudadano un sentido de pertenencia a su comunidad mediante la pluralidad.

En resumen, en oposición a una concepción autoritaria, formal y jerárquica educativa no existe mejor antídoto contra la intolerancia, la seguridad dogmática, la falta de investigación y profundización docente, el incipiente relativismo y eclecticismo metodológico, el inmovilismo vegetativo docente que fomentar el pluralismo crítico y reflexivo, la educación para los derechos humanos y libertades fundamentales, el desarrollo de la igualdad dentro de un marco de convivencia democrática, el debate público constante de ideas, la tolerancia activa y comprensiva.

¹⁰³ HÄBERLE, Peter, *Libertad, igualdad y fraternidad. 1789 como historia, actualidad y futuro del Estado constitucional*, (trad. de Gutiérrez Gutiérrez, Ignacio, prólogo de Antonio López Pina), Madrid, Trotta, 1998, p. 87.

Bibliografía

- AGUILERA PORTALES, Rafael Enrique, *Teoría política y jurídica contemporánea (Problemas actuales)*, México, Editorial Porrúa, 2008.
- "La igualdad como valor normativo, axiológico y político fundamental" en Figueruelo, Ángela, *¿Igualdad ¿para qué?*, Editorial Comares, Granada, 2007, pp. 15-49.
- AGUILERA PORTALES, Rafael Enrique y ESCÁMEZ NAVAS, Sebastián (ed.), *Pensamiento Político Contemporáneo: una panorámica*, México, Editorial Porrúa, 2008.
- ARENDT, Hannah, "La crisis de la educación" en *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península, 1989.
- CARBONELL, Miguel (ed.), *Teoría del neoconstitucionalismo. Ensayos escogidos*, Trotta, Madrid, 2007.
- CISNEROS FARÍAS, Germán, *Axiología del artículo tercero constitucional*, Trillas, México, 2000.
- COMANDUCCI Paolo, "Formas de Neoconstitucionalismo, un análisis metateórico", en CARBONELL, Miguel (cord.), *Neoconstitucionalismo (s)*, Trotta, Madrid, 2003, pp. 83-87.
- CRUZ PARCERO, Juan Antonio, *El lenguaje de los derechos. Ensayo para una teoría estructural de los derechos*, Trotta, Madrid, 2007.
- DE LA TORRE MARTÍNEZ, Carlos, *La recepción de la filosofía de los valores en la filosofía del derecho*, UNAM, IIJ, México, 2005.
- DEWEY, John, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995.
- DÍAZ, Elías, *Filosofía del Derecho: legalidad y legitimidad*, Madrid, Fundación Juan March, 1999.
- DWORKIN, Ronald, *Los derechos en serio*, Ariel, Barcelona, 1999.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Eusebio, "La dignidad de la persona" en *Dignidad Humana y ciudadanía cosmopolita*, Instituto de derechos humanos Bartolomé de las Casas, Universidad Carlos III de Madrid, Dykinson, Madrid, 2001.
- FERNÁNDEZ SEGADO, Francisco, "La dignidad de la persona como valor supremo" en *Estudios jurídico-constitucionales*, IIJ, UNAM, México, 2003.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 1986.
- FULLAT GENIS, Octavi, *Filosofía de la educación*, Síntesis, Madrid, 2000.
- GARCÍA AMADO, Antonio, "Cómo se escribe la historia de la filosofía del derecho del nazismo. Paralelismos y diferencias con la historiografía de la filosofía del derecho bajo el franquismo", en PUY, F., ROVIRA, M.C.,

et. al. (eds.), *Problemática actual de la historia de la filosofía del derecho española*, Universidad de Santiago de Compostela, 1994, pp. 19-44;

- "Todo totalitarismo tortura, toda tortura es totalitaria", en GARCÍA AMADO, Juan Antonio y PAREDES CASTAÑÓN, José Manuel (coords.), *Torturas en el cine*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2005, págs. 19-45.

GARZÓN VALDÉS, Ernesto, *Derecho, Ética y Política*, CEPC, Madrid, 1993.

GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Ignacio, *Dignidad de la persona y derechos fundamentales*, Marcial Pons, Madrid, 2005.

HÄBERLE, Peter, *Libertad, igualdad y fraternidad. 1789 como historia, actualidad y futuro del Estado constitucional*, (trad. de Gutiérrez Gutiérrez, Ignacio, prólogo de Antonio López Pina), Madrid, Trotta, 1998.

LOEWENSTEIN, Karl, *Teoría de la Constitución*, (trad. y estudio de la obra por Alfredo Gallego Anabitarte, colección demos, Ariel (2ª ed.), Barcelona, 1976.

LÓPEZ SÁNCHEZ, Rogelio, "Los derechos fundamentales ante el paradigma del constitucionalismo contemporáneo" en VELÁSQUEZ RAMÍREZ, Ricardo y BOBADILLA REYES, Humberto (Coords.) *Justicia Constitucional, Derecho Supranacional e integración en el Derecho Latinoamericano*, Ed. Grijley, Lima, 2007, pp.195-210.

LUCAS VERDÚ, Pablo, *Teoría de la Constitución como ciencia de la cultura*, Dykinson, Madrid, 1997.

LUHMAN, Niklas, *Teoría de los sistemas sociales*, Universidad Iberoamericana, México, 1998.

MARITAIN, Jacques, *El hombre y el Estado*, traducción de Juan miguel palacios, Ediciones Encuentro, Madrid, 1983,

NINO, Carlos, *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación*, Astrea, Buenos Aires, 1989.

NUSSBAUM, M., *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Barcelona, Andrés Bello, 2003.

- *Justicia poética*, (trad. Carlos Gardini), Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, Barcelona, 1997.

PECES BARBA MARTINEZ, Gregorio, *Curso de Derechos Fundamentales*, Universidad Carlos III, BOE, Madrid, 1999.

- *Introducción a la Filosofía del Derecho*, Debate, Madrid, 1993.

- *La dignidad de la persona desde la filosofía del derecho*, Dykinson, Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de Las Casas, Madrid España, Edición (2 ed. ed. ampl., ref. y puesta al día) 2003.

PEREZ LUÑO, Antonio E., *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*, Tecnos, Madrid, 2001.

- *Los derechos fundamentales*, Tecnos, Madrid, 2005.

RAWLS, John, *Teoría de la justicia*, FCE, México, 1997.

- *La justicia como equidad. Una reformulación*, Paidós, Barcelona, 2001.

RUBIO CARRACEDO, José, *Educación moral, postmodernidad y democracia: más allá del liberalismo y del comunitarismo*, Madrid, Trotta, 1996.

SAHUÍ MALDONADO, Alejandro, "Justicia y legitimidad en la ética discursiva. Los derechos fundamentales como intereses generalizables no excluyentes" en *Isonomía: Revista de teoría y filosofía del derecho*, n.º. 28, México, 2008, pags. 135-148

SMEND, Rudolf, *Constitución y derecho constitucional*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1985.

SOLANA, F., CARDIEL REYES, R. et. al., *Historia de la educación pública en México*, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, México, 1982.

VALENCIA SÁIZ, Ángel, *La izquierda verde*, Icaria, España, 2006.

VON MÜNCH, Ingo, "La dignidad del hombre en el derecho constitucional" (trad. de Jaime Nicolás Muñiz) en *Revista Española de Derecho Constitucional*, Año 2. Núm. 5, Madrid, Mayo-Agosto 1982, pp. 9-34.

WALZER, M., *Las esferas de la justicia*, México, FCE, 1993.

WILHELM FRIEDRICH, Hegel, *Líneas fundamentales de la filosofía del derecho*, Revista de Occidente, Madrid, 1927.

ZARAGOZA HUERTA, José, AGUILERA PORTALES, Rafael, NÚÑEZ TORRES, Michael, *Los derechos humanos en la sociedad contemporánea*, México, UANL, Editorial Lago, 2007.

ACERCA DE LOS AUTORES

Graciano González R. Arnaiz

Doctor en Filosofía, Profesor de Ética y Director del Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II (Ética y Sociología) de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido profesor visitante de la PUC Universidad de de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil), de la PUCMM de Santo Domingo (República Dominicana) y de la Universidad de Puerto Rico (Distrito de Río Piedras). Es uno de los introductores, en España, de la obra del pensador Emmanuel Lévinas, con el que trabajó en sus últimos años en París y sobre el que llevó a cabo su tesis doctoral. Entre sus obras de carácter filosófico son de destacar: *E. Lévinas: Humanismo y ética* (1988), *Ética y subjetividad. Lecturas de E. Lévinas* (1994), su contribución: Una filosofía de la subjetividad en: Juan de Sahagún Lucas (coord.) *Nuevas antropologías del siglo XX* (1994), *Derechos Humanos. La condición humana en la sociedad tecnológica* (1999), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (2002), *Ética de la Paz, Valor, ideal, derecho humano* (2008), *Bioética. Saber y preocupación* (2008) e *Interculturalidad y Convivencia* (2008). Por lo que respecta al tema educativo, ha participado durante los años

2002-2009 en la Semana de Axiología, que se ocupa de la educación en valores con las conferencias: Humanismo y educación en valores, La educación intercultural, La diversidad, un valor para educar, Valores de la educación y educación en valores. Todas estas conferencias, han sido rehechas y publicadas en el libro: *Enseñar a Mirar. Propuestas para una educación en familia*. Ed. San Pablo, Madrid 2005.

Fernando Gil Cantero

Licenciado y Doctor en Filosofía y en Ciencias de la Educación (sección CC. de la Educación) por la Universidad Complutense de Madrid, con premios extraordinarios de Licenciatura y de Doctorado. Fue becario del Plan Nacional de Formación del Personal Investigador. Profesor Titular de Universidad (Perfil: “Filosofía de la Educación”) en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación -Centro de Formación del Profesorado- de la Universidad Complutense. Especialista en la enseñanza de derechos humanos, derechos de la infancia, pedagogía penitenciaria y en investigación narrativa aplicada a la educación. Sobre algunos de estos temas ha publicado diversos libros, capítulos de libros y artículos. Miembro del Comité Asesor de las monografías virtuales de educación de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) en el tema: *Globalización, multiculturalismo y ciudadanía democrática*. Asesor y colaborador del grupo de educación de Amnistía Internacional para la investigación “*La enseñanza de los derechos humanos en las universidades españolas*”. Ha obtenido, junto con el profesor Gonzalo Jover, el premio *Infancia* de la Comunidad de Madrid en el año 2000, por sus investigaciones pedagógicas. Es miembro del Grupo de Investigación Consolidado de la Universidad Complutense de Madrid, “*Cultura Cívica y Políticas Educativas*”.

Patricia Villamor Manero

Licenciada y Doctora en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid con una calificación de Sobresaliente “Cum Laude” y Premio Extraordinario de Doctorado. Profesora ayudante de la Facultad de Educación-Centro de Formación del profesorado de la Universidad Complutense, donde imparte diversas materias relacionadas con la Política de la Educación y la organización y legislación educativa. Ha publicado varios artículos sobre estas temáticas, especialmente centradas en la comparación internacional de políticas educativas. Ha realizado diversas estancias de investigación como “*visiting scholar*” en universidades extranjeras entre las que destacan la Facultad de Educación de Queen's University (Ontario, Canadá), y la *School of Education, Department of Administration, Training and Policy Studies*, de *Boston University*, en el Estado de Massachussets (EE.UU.). Es miembro del Grupo de Investigación Consolidado de la Universidad Complutense de Madrid, “*Cultura Cívica y Políticas Educativas*” con el que participa en diversos proyectos de investigación con financiación pública y privada.

Alejandro Sahui Maldonado

Doctor en Derecho, Programa de Derechos Fundamentales del Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III de Madrid. Se ha desempeñado como Director Académico de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Campeche. Actualmente es Director del Centro de Investigaciones Jurídicas de la misma Universidad. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México y es Consejero Electoral del Consejo Local del Instituto Federal Electoral en el estado de Campeche. Ha sido responsable del Proyecto de Investigación de los Fondos

Mixtos de CONACYT “Derechos fundamentales, participación comunitaria y calidad de vida. Análisis de políticas públicas de combate a la pobreza en el estado de Campeche”. En coordinación con Gerardo Mixcóatl ha editado *Derechos fundamentales y políticas de combate a la pobreza*. Es autor de los libros *Razón y espacio público*. *Arendt, Habermas y Rawls* (2002, 2009), e *¿Igualmente libres? Pobreza, justicia y capacidades* (en prensa); así como de diversos artículos relacionados con la materia de filosofía política y filosofía del derecho.

Rafael Enrique Aguilera Portales

Profesor-investigador de Filosofía del Derecho y Derecho Político de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Doctor en Filosofía por la Universidad de Málaga (España) en el Departamento de Filosofía moral, política y jurídica, Posgrado en Derecho por la Universidad Nacional de Educación a distancia con grado de maestría y primer ciclo de la licenciatura en Derecho, Licenciado en Filosofía, Master en Ciencias de la Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Director de la Revista *Isotimia* (Revista Internacional de Filosofía Política y Jurídica) publicada en Porrúa, miembro de la Cátedra “Democracia y Estado de derecho” de la EGAP del ITEMS, miembro de la Asociación Española de Filosofía Moral, Política y Jurídica, miembro de la Asociación Española de Ciencia Política, miembro de los Comités Académicos de Doctorado de Derecho, Ciencia Política, Investigaciones sociales (IINSO) de la UANL y Humanidades (CICAHM), miembro del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT), perfil Promep, Evaluador del PNP y PIFI de CONACYT y SEP. Cuenta con la publicación de obras colectivas, libros, artículos en Revistas científicas nacionales e internacionales. Entre sus últimas publicaciones

podemos destacar *Teoría política y jurídica contemporánea (Problemas actuales)*, México, Editorial Porrúa, 2008 y *Pensamiento Político Contemporáneo: una panorámica* en la misma editorial.

Rogelio López Sánchez

Profesor de Derechos Fundamentales en la Facultad de Derecho y Criminología. Investigador-colaborador del Departamento de Filosofía del Derecho del Centro de Investigación de Tecnología Jurídica y Criminológica de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Exbecario del CONACYT IdB: 12303. Actual Secretario Académico de la Revista *Isotimia* (Revista Internacional de Filosofía Política y Jurídica) publicada en Porrúa. Cuenta con distintas publicaciones en materia de derechos fundamentales en Revistas y compilaciones en México y el extranjero, entre las que destacan: "Una revisión de los derechos fundamentales ante el paradigma del constitucionalismo contemporáneo" (Perú). "La interpretación y argumentación judicial en la defensa de los derechos fundamentales" (Brasil). "Los derechos fundamentales en la teoría jurídica garantista de Luigi Ferrajoli" y "Nuevos desafíos en la justiciabilidad de los derechos fundamentales ante el nuevo orden mundial" (México). Ha sido ponente en distintos congresos nacionales e internacionales. Ex-presidente del Capítulo "Ayala Villarreal" de la Fraternidad Jurídica Internacional Phi Delta Phi.

Ismael Vidales Delgado

Egresado de la Escuela Normal Ing. Miguel F. Martínez, cursó las especialidades en Actividades Tecnológicas y en Psicología y Orientación Vocacional en la Escuela Normal Superior del Estado. Realizó estudios de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid y la maestría en Pedagogía por la

Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza. Autor de obras escolares, editorialista de prensa y radio, ha ejercido la docencia y ocupado diversos cargos en los niveles de educación básica, media y superior, entre otros: Director de Educación Media en la SENL; Director de la UPN Monterrey; Subsecretario de Desarrollo Académico e Investigación en la SENL y Director General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en la SEP. Es miembro del Consejo del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y Director del Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Nuevo León. Prolífico autor, con casi un centenar de textos para primaria, secundaria y normal en las áreas de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Civismo, Psicología, Orientación Vocacional, Cultura General y Formación Cívica y Ética.

El Proyecto Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica (CAEIP), surgió en el mes de agosto de 2004 a iniciativa del Director General del Consejo de Ciencia y Tecnología de Nuevo León (COCyTE, NL), Dr. Luis Eugenio Todd Pérez quien habiendo revisado empíricamente el estado de la investigación educativa en Nuevo León se percató de que era conveniente impulsar la investigación educativa.

Desde el mes de mayo de 2005, el CAEIP es administrado por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León (CECyTE, NL).

El Proyecto se planteó como objetivo general: Generar información y nuevos conocimientos de educación, útiles para el diseño de las políticas y acciones educativas.

Sus objetivos particulares son:

1. Formar recursos humanos para la investigación educativa.
2. Incidir mediante la investigación en la creación de conocimientos en la educación básica.
3. Contribuir a la formación de recursos humanos de extracción magisterial para la investigación educativa en Nuevo León.
4. Divulgar los conocimientos derivados de los hallazgos de las investigaciones mediante conferencias, publicaciones e inserción en la red.

Obras publicadas

Disponibles en www.caeip.org

SERIE: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

1. Prácticas de evaluación en el nivel de educación primaria del estado de Nuevo León
2. Reflexiones sobre evaluación educativa
3. La educación en la prensa de Nuevo León
4. La formación de valores en las escuelas primarias de Nuevo León
5. El programa Enciclomedia en las escuelas primarias de Nuevo León

6. Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo

7. Magisterio. Punto de encuentro

8. Investigación en educación. Primera parte

9. Catálogo de Tesis de Posgrado de la Unidad UPN 19 A Monterrey

10. La educación que México necesita

11. Ser Maestra. Historia de vida profesional

12. Una experiencia educativa en el CECyTE-N.L.

13. Catálogo de Tesis de Posgrado de la ECE

14. Español y Matemáticas en el sexto grado de educación primaria. Caso Nuevo León

15. Cronología de la educación mexicana

16. La educación en Nuevo León. Periódicos Oficiales 1825-2006

17. Los 29 de PISA-2003

18. El corrido norteño en Nuevo León

19. Tigres de la UANL. El deporte como identidad

20. Educación intercultural en Nuevo León

21. Lenguaje y Matemáticas en el CECyTE-NL.

22. La educación en Nuevo León. 1850-1883

23. La educación en Nuevo León. 1883-1927

24. La educación en Nuevo León. 1943-1961

25. La perspectiva de género. Breve estudio en Nuevo León

26. Violencia intrafamiliar. Breve estudio en Nuevo León

27. La educación en Nuevo León. 1825-1850

28. La educación en Nuevo León. 1927-1932

29. La educación en Nuevo León. 1933-1939

30. La educación en Nuevo León. 1939-1943

31. La educación en Nuevo León. 1962-1985

32. La educación en Nuevo León. 1986-2006

33. Desarrollo de habilidades básicas en el CECyTE, N.L.

34. La educación en Nuevo León. Personajes y sucesos

35. La enseñanza de los Derechos Humanos

La enseñanza de los Derechos Humanos;
terminó de imprimirse en mayo de 2009.
En su composición se utilizó fuente de tipo Georgia.
La edición fue supervisada por Ismael Vidales Delgado.